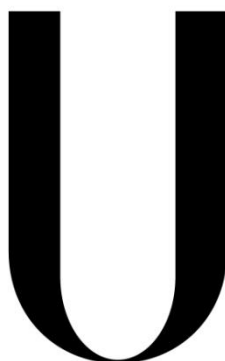


Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO

Estratégias de Integração Curricular na Disciplina de Desenho A do 12º ano

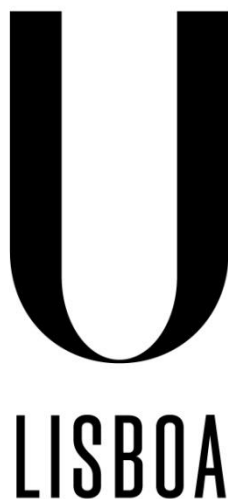
Maria Teresa Coelho de Verdier

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2013

Universidade de Lisboa



UNIVERSIDADE
DE LISBOA

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO

Estratégias de Integração Curricular na Disciplina de Desenho A do 12º ano

Maria Teresa Coelho de Verdier

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Orientado pela Professora Doutora Maria Benedita Portugal e Melo e pela Professora Doutora

Ana de Sousa

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2013

RESUMO

O presente relatório centra-se na conceção e desenvolvimento do projeto pedagógico *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa. O projeto, integrado na lecionação de Desenho A, foi conduzido com uma turma de alunos do 12º ano do curso de Produção Artística, especialização em Cerâmica, da Escola Secundário Artística António Arroio, no ano letivo 2012-2013. O principal objetivo deste projeto foi potenciar nos alunos o desenvolvimento de processos de apropriação artística, através da exploração de materiais (imagens, textos, objetos) recolhidos por eles, de modo a serem capazes de criar publicações próprias. Na base da dinamização deste projeto esteve a conceção de currículo integrado proposta por Bernstein (1986). Na linha das pedagogias ativas, integrámos e interrelacionámos, de forma estreita, os conteúdos e competências inerentes ao programa da disciplina de Desenho A, com as vivências e interesses dos jovens alunos, assim como com variados aspetos da sua cultura visual. A partir de uma abordagem do ensino-aprendizagem do Desenho inscrita numa perspetiva pluricultural da educação artística, procurámos proporcionar aos alunos, no próprio espaço-tempo escolar, uma vivência multidimensional e ativa da escola. Apesar do peso que a estrutura do sistema de ensino exerce na atividade docente, concluímos que os professores podem contribuir, de forma decisiva, para a mudança na escola através de projetos desta natureza, e em particular através da promoção de vivências em sala de aula, que aprofundem a democratização do ensino das artes e multipliquem os espaços de significação do trabalho escolar.

Palavras-chave: apropriação artística, desenho, integração curricular, projeto, cultura visual.

ABSTRACT

The present report focuses on the design and development of the pedagogical project *From the world to the classroom, from the classroom to the world*, conceived in the scope of Supervised Teaching Practice of the Visual Arts Teaching Master of the University of Lisbon. The project, integrated in the subject of Drawing A, was carried out with a class of students from the 12th year of Artistic Production, specialty in Ceramics, at the Artistic High School Antonio Arroio, in the academic year 2012-2013. The main goal of this project was to empower students to develop artistic appropriation procedures, through exploration of materials (images, texts, objects) collected by them, so they were able to create their own publications. On the basis of the dynamization of the project was the concept of integrated curriculum proposed by Bernstein (1986). In agreement with the active learning pedagogies, we closely integrated and interconnected the content and skills inherent to the subject Drawing A with the experiences and interests of the young learners, as well as with various aspects of their visual culture. Based on a drawing learning approach enrolled on a pluricultural perspective of art education, we seek to provide students with a multidimensional and active experience of the school, in the school space-time itself. Despite the weight that the educational system structure has in the teaching activity, we conclude that, through this kind of projects and, in particular, promoting classroom experiences, teachers can play a relevant role in educational change, deepening democratization of art teaching and multiplying the meaning of school work.

Keywords: artistic appropriation, drawing, integrated curriculum, project, visual culture.

ÍNDICE

ÍNDICE DO ANEXO DIGITAL.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Integração Curricular, Desenhando a Transformação em Educação..	7
Para além da reprodução?.....	9
(Sobre)viver à escola, as disposições dos jovens face à escola.....	14
A integração como possibilidade de transformação	16
A transformação educativa, tão longe e tão perto	20
Os professores como reformadores e a prática pedagógica como bricolagem cultural	23
Caminhos e encruzilhadas na educação artística.....	28
O desenho como apropriação	34
A apropriação como crítica da representação	37
Implicações para o ensino e aprendizagem do desenho	40
CAPÍTULO II - Construindo Pontes, O Projeto	43
Estratégias de integração: contextualização curricular e metodológica	45
<i>Do mundo para a Sala de aula da sala de aula para o mundo</i>	49
Objetivos gerais.....	51
Conteúdos programáticos.....	52
Competências trabalhadas	52
Fases do projeto: objetivos, competências e conteúdos específicos.....	54
Fase 0 - Recolha de imagens e textos	54
Fase 1 - Análise e organização da recolha.	55
Fase 2 - Constituição dos grupos, reorganização da recolha	56
Fase 3 - Apropriação? Processos	57
Fase 4 - Conceção do projeto de publicação	59
Fase 5 - Realização do projeto de publicação	60
Para uma avaliação contextualizada e diversificada	61
CAPÍTULO III - Do Plano À Ação, A Intervenção Pedagógica	63
Entre o plano e a ação.....	65
A(amo-te) António Arroio.....	67
História, localização e instalações.....	67
Comunidade e organização escolar	74
O ensino artístico especializado: contextualização curricular	76
A turma: análise de dados e diagnóstico	79

Operacionalização do projeto	85
Relato de aulas	87
Aula 1, dia 21 de Dezembro de 2012:	87
Aula 2, dia 4 de Janeiro de 2013:	89
Aulas 3 e 4, dias 7 e 8 de Janeiro de 2013:	91
Aula 5, 11 de Janeiro de 2013:	95
Aulas 6 e 7, 14 e 15 de Janeiro de 2013:	96
Aula 8, 18 de Janeiro de 2013:	99
Conclusão do projeto	102
Avaliação do projeto	104
Apresentação e análise de resultados	104
Um princípio de integração	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	125

ÍNDICE DO ANEXO DIGITAL

Anexo A: Planificação do Projeto <i>Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo</i> (inicial)	2
Anexo B: Planificação do Projeto <i>Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo</i> (reformulado).....	4
Anexo C: Tabela de avaliação individual contínua (inicial).....	6
Anexo D: Tabela de avaliação sumativa da turma (inicial).....	8
Anexo E: Tabela de avaliação individual contínua (reformulada).....	9
Anexo F: Tabela de avaliação sumativa da turma (reformulada).....	11
Anexo G: Enunciados do projeto.....	12
Anexo H: Tabelas de avaliação individual contínua preenchidas.....	28
Anexo I: Portfólio dos trabalhos desenvolvidos pelos aluno.....	70
Anexo J: Parecer da Professora Cooperante Fernanda Soares.....	104

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Retrato de António Arroio pelo pintor António Cândido.....	67
<i>Figura 2.</i> Antiga Escola Industrial António de Arroio.....	68
<i>Figura 3.</i> Vista panorâmica do edifício da Escola de Artes Decorativas de António Arroio.....	69
<i>Figura 4.</i> Entrada da António Arroio no final dos anos 70.....	69
<i>Figura 5.</i> Entrada da António Arroio nos anos 90.....	70
<i>Figura 6.</i> Entrada da António Arroio em 2010.....	70
<i>Figura 7.</i> Obras de remodelação do edifício escolar.....	71
<i>Figura 8.</i> Plantas dos pisos do atual edifício da Escola Artística António.....	72
<i>Figura 9.</i> Edifício atual da António Arroio.....	73
<i>Figura 10.</i> Entrada atual da António Arroio.....	73
<i>Figura 11.</i> Distribuição da proveniência dos alunos por concelho.....	80
<i>Figura 12.</i> Caracterização da habilitação e da situação profissional dos pais dos alunos.....	81
<i>Figura 13.</i> Distribuição das classificações da turma registada entre o 10º ano e o 11º ano na disciplina de Desenho.....	82
<i>Figura 14.</i> Caracterização da evolução das classificações dos alunos da turma na disciplina de Desenho do 10º ano para o 11º ano.....	82
<i>Figura 15.</i> Quantificação das faltas registadas por cada aluno no ano letivo de 2012-13 na disciplina de Desenho.....	83
<i>Figura 16.</i> A multiplicidade na relação que os alunos estabelecem com o desenho..	84
<i>Figura 17.</i> Resposta ao exercício 1: associação entre dois fragmentos de imagem.....	92
<i>Figura 18.</i> Resposta ao exercício 1: associação entre dois fragmentos de imagem.....	92
<i>Figura 19.</i> Resposta ao exercício 2: associação entre figuras presentes nas imagens e formas não presentes nas imagens.....	92
<i>Figura 20.</i> Resposta ao exercício 2: associação entre figuras presentes nas imagens e formas não presentes nas imagens.....	92
<i>Figura 21.</i> Resposta ao exercício 3: composição coletiva a partir de figuras presentes nas imagens afastando-as daquilo que originalmente representam.....	93

<i>Figura 22. Resposta ao exercício 6: Intervenção sobre uma imagem.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 23. Resposta ao exercício 6: Intervenção sobre uma imagem.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 24. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: concretização dos projetos de publicação.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 25. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: concretização dos projetos de publicação.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 26. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: concretização dos projetos de97</i>	<i>97</i>
<i>Figura 27. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: capa realizada pelo grupo NãoPãoNão.....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 28. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: contracapa realizada pelo grupo NãoPãoNão.....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 29. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: capa realizada pelo grupo Somos Volúpia.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 30. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: contracapa realizada pelo grupo Somos Volúpia.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 31. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: capa realizada pelo grupo 3Ângulos.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 32. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: contracapa realizada pelo grupo 3Ângulos.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 33. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: excerto do desdobrável realizado pelo grupo Amarillos de la Muerte.</i>	<i>101</i>
<i>Figura 34. Exemplo de trabalhos realizados na fase 3: excerto do desdobrável realizado pelo grupo Amarillos de la Muerte.....</i>	<i>101</i>
<i>Figura 35. As publicações realizadas pelos alunos: Cadáver, dos grupos Amarillos de la Muerte.....</i>	<i>103</i>
<i>Figura 36. As publicações realizadas pelos alunos: Ópio, uma homenagem a Fernando Pessoa, do grupo Somos Volúpia, Triângulo, do grupo 3Ângulos e PublicaNãoPãoNão do grupo NãoPãoNão.....</i>	<i>103</i>
<i>Figura 37. Número de faltas contabilizadas durante as aulas em que se realizou o projeto.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 38. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 0 do projeto.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 39. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 1 do projeto.....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 40. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 2 do projeto.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 41. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 3 do projeto.....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 42. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação geral do projeto.....</i>	<i>113</i>
<i>Figura 43. Evolução das médias de classificação da turma verificadas ao longo do projeto.....</i>	<i>114</i>
<i>Figura 43. Capa danda desenhada Psicoz.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 44. Capa do fanzine Inversão.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 45. Capa do fanzine Gabriela</i>	<i>120</i>

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Avaliação sumativa da turma.....	105
--	-----

A todos os jovens alunos

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Benedita Portugal e Melo, pela sua orientação atenta e dedicada, pelas palavras de entusiasmo e incentivo, pelos autores que me deu a conhecer, a partir dos quais pude desenvolver as minhas ideias e aspirações iniciais tornando-as mais claras e consistente.

À Professora Doutora Ana Sousa, pela sua orientação e incentivo, e por ter contribuído, através das suas aulas de Didática das Artes Visuais, para a construção de uma perspetiva transversal e atual da educação artística que esteve na base do projeto que a qui se apresenta.

A todos os professores deste Mestrado, por contribuírem, através do seu exemplo, para a minha formação enquanto professora.

À Professora Fernanda Soares, pela sua cooperação e disponibilidade durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada, e pela sua abertura relativamente ao projeto que propus.

À Professora Helena Pinto, diretora da turma 12º C, pela sua disponibilidade e atenção.

Aos alunos da turma do 12º C, pela sua colaboração no projeto.

À Elisa Paulino, pela partilha, interajuda e amizade.

À Cristiana pelo entusiasmo e partilha. À Rita Santos e à Rita Cascais pelo animado convívio e interajuda.

À minha irmã Catarina e ao Miguel, cujas palavras de incentivo ajudaram-me a focar os meus objetivos com maior determinação.

Ao meu amigo Zé Mendonça pelo apoio experiente e críticas construtivas.

Aos meus pais, pelo apoio e ajuda.

Ao programa UL Consciência Social e a todos aqueles que para ele contribuem, pelo apoio que me prestaram, sem o qual não teria reunido as condições essenciais para poder concluir este mestrado.

A toda a comunidade educativa da Escola da Ponte, por demonstrarem, ao longo de mais de trinta anos, que são possíveis outras formas de fazer e viver a escola.

Um bem-haja a todos!

“Põe-se naturalmente para o educador o problema de preparar desde a escola o cidadão que as circunstâncias reclamam, dando-lhe ao mesmo tempo todas as faculdades de iniciativa necessárias para que o mundo não pare e para que o indivíduo seja, não uma simples roda de máquina, não o passivo aceitador de tudo o que existe, mas em todas as suas atividades um homem desejoso de novos horizontes.”

Agostinho da Silva em *Textos Pedagógicos* (2000, p. 235).

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, desenvolvemos no exercício da nossa prática profissional supervisionada o projeto didático-pedagógico *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*. Este projecto decorreu no ano letivo de 2012/ 2013 com a turma do 12º ano do curso de Produção Artística, especialização em Cerâmica, da Escola Secundário Artística António Arroio, situada em Lisboa, e com a cooperação da Professora Titular Fernanda Soares.

O projeto integrou a disciplina de Desenho A e consistiu, em traços gerais, no desenvolvimento de projetos de publicação coletivos a partir de material – imagens e textos – recolhidos pelos alunos da turma em questão e na subsequente exploração de processos de apropriação artística, concretamente, a montagem ou a intervenção sobre imagens.

A ideia de realizarmos este projeto resultou de um processo de questionamento e reflexão sobre os sentidos do trabalho escolar, os seus formatos e conteúdos e o poder de ação que neles é concedido aos alunos, bem como a importância da interação que o professor estabelece com os alunos para o aproveitamento escolar destes. Esse processo foi motivado pela perplexidade e inquietação sentida por nós perante as disposições que observámos nos estudantes face ao trabalho escolar, durante o período de observação participada que antecedeu a realização do projeto. Estas disposições aproximam-se da adesão distanciada e da apropriação instrumental do conhecimento educacional descritas por diversos sociólogos da educação, nomeadamente por João Teixeira Lopes (1995, 2010), Pedro Abrantes (2003) e Anne Barrère (2003).

O elevado absentismo escolar revelado por muitos alunos desta turma no primeiro período do ano letivo em que desenvolvemos o projeto e a evolução negativa das suas classificações na disciplina de Desenho entre o 10º e o 11º anos de escolaridade (14 entre os 23 alunos da turma desceram as notas) reforçaram a nossa ideia da ausência de sentido que o trabalho escolar teria para estes jovens.

Através do projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo* procurámos implementar estratégias de integração curricular, assumindo a

sala de aula como espaço de construção de pontes entre o conhecimento escolar e o conhecimento não escolar por um lado, e, por outro, entre os conteúdos nacionalmente definidos no Programa de Desenho A (Ramos et al, 2001) e os interesses e dinâmicas juvenis a partir de uma abordagem do ensino do Desenho inscrita numa perspectiva pluricultural da educação artística.

Enquanto professores, ao procurarmos pôr em prática a “Utopia em Ação” (Lopes, 1999) através do desenvolvimento deste projeto, acreditamos ter conseguido aproveitar os espaços de autonomia e de ação transformadora que existem, apesar de tudo, na escola e nos quais reside, na perspectiva de Cortesão (2000), a imprescindibilidade da profissão docente.

Desta forma, julgamos ter conseguido atenuar o fosso entre o universo escolar, com as suas propostas educativas oficialmente estabelecidas, e o universo privado dos jovens alunos, com os seus problemas, desejos e saberes (Barrère, 2003, p. 23; Cortesão, 2000, p. 78), e assim ter revertido algumas das disposições negativas dos alunos relativamente ao trabalho escolar.

O relatório *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo, estratégias de integração curricular na disciplina de Desenho A* está dividido em três capítulos: o primeiro corresponde à fundamentação teórica das opções e orientações didático-pedagógicas do projeto relativamente à educação escolar em geral e à educação artística em particular; no segundo apresenta-se o projeto tal como foi idealizado por nós; no último explicamos como o operacionalizámos tendo em conta o contexto específico da intervenção pedagógica que realizámos, procedendo depois a uma avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, à reflexão sobre o desenvolvimento do projeto e, por último, às considerações finais.

No primeiro capítulo – intitulado *Integração Curricular: desenhando a transformação em educação* – procuramos esboçar formas de pensar, fazer e viver a escola que escapem a uma lógica meramente reprodutora e potencializem conceções e vivências escolares transformadoras, partindo de uma compreensão sociológica da escola que contempla as (inter)relações entre estrutura social, sistema educativo, currículo, práticas pedagógicas e vivências culturais no contexto escolar. Tentamos fazê-lo transpondo um certo determinismo imputado às teorias de reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1990 [1970]), e restituindo aos sujeitos os seus papéis, não apenas como simples rodas de máquina (Silva, 2000, p. 235), mas como atores, com os seus limites e possibilidades de ação. Assumimos, assim, que estes,

através de um processo reflexivo, podem (re)construir as suas identidades em inter-relação com os outros e com os contextos e espaços em que interagem e, não só “são dotados de inteligibilidade sobre os contextos da ação, como são competentes, embora de forma limitada e desigual, para alterar esses contextos” (Pires, 1988, p. 232; Giroux, 1986; Petitat, 1987; Perrenoud, 1993; Abrantes, 2003). Tomamos como base teórica da nossa pesquisa, a teoria da transmissão cultural de Bernstein (1986), segundo a qual a estrutura e organização curricular são influenciadas pela distribuição do poder e pelos princípios de controlo social. Na secção – *Para além da reprodução?* – expomos uma compreensão e caracterização do tipo de modelo que tem dominado os currículos europeus, definido por Bernstein (1986) como currículo de coleção e a função reprodutora da estrutura social dominante que neste está implícita. Baseando-nos nos estudos realizados por Abrantes (2003; 2011), Barrère (2003) e Lopes (1995; 2010), relacionamos depois – na secção *(Sobre)viver à escola, as disposições dos jovens face à escola* – o modelo unidimensional de escola em que se enquadram os currículos regulados sobretudo por códigos de coleção com a adesão distanciada, transversal aos diferentes grupos sociais, que caracteriza em geral as disposições dos jovens alunos face à escola, conduzindo a um esvaziamento do sentido da experiência escolar para os alunos e também para os professores.

A compreensão desse modelo unidimensional de escola, das suas implicações na manutenção das estruturas sociais e das consequências para a relação que os jovens estabelecem com a escola e, em particular, com o trabalho escolar, mobilizou-nos para a procura de outras formas de pensar e fazer a escola que contrariassem estas disposições de apatia e distanciamento perante as quais consideramos que os professores não devem ser indiferentes.

Encontramos essa possibilidade de transformação educativa – como demonstramos na secção *A integração como possibilidade de transformação* – no modelo curricular oposto ao currículo de coleção, designado por Bernstein (1986) como currículo de integração, um modelo curricular mais aberto e participado que permite diversificar a experiência escolar e criar relações mais democráticas nas escolas.

Considerámos ainda importante analisar – na secção *A transformação educativa, tão longe e tão perto* – dada a persistência das lógicas reprodutivas que, como refere Abrantes (2011), surgem ainda notavelmente naturalizadas nos currículos escolares em Portugal, a condição paradoxal da mudança educativa,

dependente simultaneamente da mudança das estruturas sociais que regulam as relações sociais e do compromisso pessoal dos atores sociais que compõem as comunidades escolares.

Na secção *Os professores como reformadores e a prática pedagógica como bricolagem cultural*, salientamos o papel do professor como ator dessa paradoxal mas possível transformação, nomeadamente através da implementação de pedagogias ativas e de estratégias de integração curricular em contexto de sala de sala de aula.

Da transformação educativa passamos, agora na secção *Caminhos e encruzilhadas na educação artística*, para a contextualização e fundamentação do projeto didático-pedagógico *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*. Assumimos aí uma conceção atual da educação artística, também integradora que, procurando conciliar diferentes aspetos dos modelos de educação artística enunciados por Efland (1995) e tendo como base uma conceção plural de cultura, nos permite perspetivar as artes visuais e mais especificamente o desenho no contexto alargado da cultura visual.

Após a exposição das premissas que fundamentam a nossa opção didático-pedagógica, passámos, na secção seguinte intitulada *O desenho como apropriação* à apresentação do conceito de apropriação, cujo papel no projeto é fundamental, pois constitui a ideia integradora que possibilita as desejadas conexões entre o programa da disciplina, o universo dos jovens alunos e o mundo que os rodeia. Esta secção contém ainda duas subsecções. Em *Da representação como apropriação à apropriação como crítica da representação* procuramos expor algumas relações entre apropriação e representação a partir dos contributos de alguns dos teóricos da apropriação, nomeadamente Owens (1982) e Buchloh, expondo na subsecção seguinte algumas implicações para a compreensão e prática do desenho implícitas no seu ensino que, em nosso entender não deve centrar-se apenas no desenho como ferramenta analítica de mimese.

No segundo capítulo – intitulado *Construindo pontes: o projeto* – começamos por explicitar, na secção *Estratégias de integração: contextualização curricular e metodológica*, as estratégias de integração curricular que pretendemos implementar através do projeto bem como os seus propósitos e o modo como se articulam com o programa da disciplina de Desenho A. As secções seguintes são dedicadas à apresentação do projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo* tal como o idealizámos, dando conta dos seus propósitos gerais, conteúdos

programáticos e competências que procurámos trabalhar com os alunos. Passamos depois à descrição das seis fases que compõem o projeto, dos seus objetivos, conteúdos e competências. Na última secção do presente capítulo – intitulada *Para uma avaliação contextualizada e diversificada* – caraterizamos aquela que consideramos ser um dos aspetos fundamentais da nossa posição didática-pedagógica, a avaliação, no sentido em que nos permite acompanhar e assegurar ao longo do projeto a consecução dos objetivos a que nos propomos, facultando-nos dados relevantes para autoavaliação do projeto.

No terceiro e último capítulo – intitulado *Do plano à ação, a intervenção pedagógica* – que corresponde à concretização do projeto didático-pedagógico que concebemos, começamos por caraterizar, na secção *A(mo-te) António Arroio*, o contexto específico em que foi desenvolvido o projeto – A Escola Secundária Artística António Arroio – procurando descrever alguns aspetos da sua história e do espírito que a tem caraterizado ao longo da sua já longa existência, bem como do seu projeto educativo enquanto escola de ensino especializado. Passamos depois, na secção *A turma: análise de dados e diagnóstico* à caraterização da turma focando a) aspetos de carácter social, nomeadamente a proveniência dos alunos e as habilitações escolares e situação profissional dos pais; b) de carácter académico relacionados especificamente com a disciplina de Desenho A, como a evolução e distribuição das classificações obtidas pelos alunos desde o 10º ano e a sua assiduidade no ano letivo de 2012-13. A caraterização que realizamos permite-nos traçar um retrato aproximado da realidade da turma que vem de certo modo justificar a nossa intervenção didático-pedagógica e revelar a necessidade de questionamento e reformulação dos processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes acriticamente adotados e mantidos ao longo do tempo.

Caraterizado o contexto de intervenção, passamos na secção seguinte à descrição da *Operacionalização do projeto*, salientando a necessária adequação do plano que idealizámos à realidade concreta da sua atuação, com especial atenção ao fator tempo e às respostas e sinais lidos nas disposições dos alunos. Nesta secção são apresentados os relatos de aula, nos quais procuramos focar os acontecimentos fundamentais bem como partilhar algumas reflexões sobre as respostas dos alunos ao projeto.

A última secção do terceiro capítulo é dedicada à *Avaliação do projeto*, onde começamos por apresentar e analisar os resultados obtidos pelos alunos que pudemos

registar e avaliar de forma contínua e sistemática através dos instrumentos de avaliação que desenvolvemos. Estes constam no Anexo Digital que acompanha o presente relatório.

Após a análise dos resultados apresentamos algumas reflexões sobre o projeto procurando detetar as suas fragilidades e os seus aspetos fortes. Com uma atitude autocrítica relativamente à forma como conduzimos o projeto e às opções que tomámos, procurámos apontar formas de melhorar este projeto. Este exercício de reflexão permitiu-nos tornar mais conscientes do processo de ensino e aprendizagem, tendo constituído um importante momento de aprendizagem.

Em nossa opinião, é esta disponibilidade para aprender que nos permite adquirir a flexibilidade necessária à prática de uma profissionalidade docente viva, auto crítica, reflexiva e comprometida com a procura sempre renovada de respostas às necessidades reais dos alunos, também elas sempre novas e múltiplas.

Concluímos o nosso relatório precisamente com a exposição de algumas reflexões sobre a profissão docente e o desejo e necessidade de transformação educativa que o presente reclama e à qual procurámos dar corpo através do projeto que aqui analisamos.

CAPÍTULO I

Integração Curricular,
Desenhando a Transformação em Educação

Para além da reprodução?

As escolas, enquanto micro estruturas sociais com os seus contextos específicos e os seus atores – professores, alunos, auxiliares educativos, administrativos, psicólogos e assistentes sociais, famílias e comunidades – são parte do tecido social participando, mesmo que a longo prazo (Petitat, 1987), não só da sua reprodução, mas também da sua transformação. Apesar da crescente autonomia, construída, necessariamente, através da negociação, por meio da ação dos seus diferentes atores, entre escolas e o poder central (Barroso, 2004), as escolas são indissociáveis das sociedades de que são expressão e para a construção das quais, explícita e implicitamente, contribuíram e continuam, esperemos que de modo mais consciente e crítico, a contribuir.

Consideramos que as escolas são construídas pelas relações que se estabelecem entre os diversos atores que a compõem, pelas suas ações e pelos sentidos que atribuem a estas (Abrantes, 2003, p. 54). Contudo, as escolas são também realidades sociais fortemente controladas pelas políticas de educação e pela sociedade dominante, que promovem determinadas interpretações da realidade e formas de socialização, através, não só do conhecimento disciplinar veiculado pela escola, mas, sobretudo, nas ações implícitas na organização escolar, no processo educativo, nas orientações pedagógicas efetivas da didática, nas formas e nos modos de avaliação das aprendizagens (Carbonaro, 1992), enfim, no designado currículo oculto.

A revelação do carácter arbitrário do padrão cultural imposto pela escola como sendo universal e legitimamente superior, por parte das teorias de reprodução social e cultural, permitiram desconstruir o pressuposto de que as escolas, enquanto instituições democráticas, formalmente igualitárias, designadas para beneficiar todos os alunos, promovem o conhecimento neutro e modos objetivos de instrução e avaliação. A conceção da escola como instituição neutra, apolítica, dotada de uma autonomia relativa consiste, à luz da teoria da reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1990 [1970]), numa estratégia de ocultação do que Bourdieu designou de violência simbólica¹ exercida pela escola, na qual assenta a legitimação da sociedade dominante (Nogueira e Nogueira, 2002; Abrantes, 2011).

¹ Segundo a teoria de reprodução desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1990 [1970]) o sentido e conteúdo das ações pedagógicas baseiam-se em relações de poder que contêm uma dimensão de

Ao incorporar e impor a supremacia de uma determinada definição do mundo social e ao valorizar um determinado capital cultural e social, consistentes com os interesses da sociedade dominante, a escola, por um lado, inferioriza e exclui capitais culturais diferentes e, por outro lado, privilegia os indivíduos dotados de um sistema de disposições que lhe é mais conforme, remetendo aqueles cuja socialização primária, no contexto familiar anterior à escola, difere do padrão cultural dominante, a percursos escolares de menor sucesso e mesmo de insucesso e abandono, com repercussões óbvias no contexto laboral. Ao promover, através do exercício de uma considerável violência simbólica, que o sucesso escolar de alguns e o insucesso escolar de muitos sejam interiorizados pelos indivíduos como provenientes de atributos pessoais relacionados com as suas características biológicas e psicológicas, a escola naturaliza e legitima as desigualdades sociais. Assim, através de um sistema de seleção baseado na meritocracia, oculta-se a forte relação entre desempenho escolar e origem social (Costa & Lopes, 2010, pp. 145-152; Guerreiro, Cantante & Barroso, 2010, pp.153-165; Abrantes, 2011, pp. 263-264).

De acordo com o paradigma da reprodução cultural e social, o sistema educativo, através de mecanismos de seleção assentes, como vimos, na socialização primária e na fidelidade aos arbitrários escolares, constitui um instrumento de reprodução e legitimação da ordem social dominante e, conseqüentemente, das desigualdades sociais em que esta se funda. Ora, aqueles mecanismos tendem a permanecer, de um modo geral, naturalizados, como evidenciam entre outros, Abrantes (2011) e Perrenoud (1993), passados mais de 40 anos após a primeira publicação de *La reproduction* (Bourdieu e Passeron, 1990 [1970]), o que vem suportar a tese da relação eminentemente reprodutora entre a estrutura social e o sistema educativo.

Em Portugal, os esforços para mudar alguns constrangimentos estruturais, através de uma maior abertura curricular, da inclusão social e da diversificação das vivências educativas, confrontam-se com bloqueios e resistências que originam reflexos nos intentos inovadores, motivados pelo profundo enraizamento na sociedade portuguesa de um modelo de escola elitista, cujo conservadorismo enquadra as representações e expectativas de muitos alunos, famílias e professores

violência simbólica no sentido em que, decorrendo no quadro de uma relação de forças desigual ao abrigo de uma autoridade pedagógica delegada pelas classes dominantes, impõe significados que reproduzem a ordem dominante (Abrantes, 2011, p. 263).

(Abrantes, 2011, p. 277). Nesse sentido, Abrantes (2011) refere dois estudos recentes² que dão conta da naturalização nos tecidos locais dos percursos escolares de insucesso e abandono motivada “pelo divórcio entre culturas familiares e culturas juvenis, por um lado, e as normas e expetativas escolares, por outro” (p. 269). A distribuição marcadamente desigual do insucesso escolar na sociedade portuguesa, verificada sobretudo nos jovens oriundos das classes populares, associam-no, por isso, à posição de classe (Abrantes, 2011, pp. 269-277; Cortesão, 2000, pp. 24-27), o que confirma a natureza estruturante e reprodutora atribuída às estruturas sociais, e dá crédito à tese da génese do “habitus” como interiorização dos constrangimentos objetivos, atualizados através das práticas e expectativas dos atores sociais reproduzindo assim a estrutura social de que são origem (Perrenoud, 1993, p. 43).

Através do conceito de “habitus”, Bourdieu estabelece uma relação dinâmica entre a sociedade e os indivíduos, entre as estruturas sociais e os pensamentos, ações e comportamentos individuais (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 20). O “habitus” é definido como um sistema de disposições socialmente produzidas, ou seja, constituídas através dos processos de socialização vivenciados pelos indivíduos. Este possibilita a produção livre de pensamentos e ações dentro dos limites das condições particulares que o produzem (Perrenoud, 1993, p. 41). Através do “habitus”, as estruturas sociais regulam as ações individuais e através destas tendem a reproduzir-se.

Este pressuposto leva Bourdieu a considerar que os alunos (tal como todos os atores sociais) são atores socialmente constituídos, herdeiros de uma bagagem cultural e social diferenciada (“habitus” familiar) correspondente a uma determinada posição na estrutura social (“habitus” de classe). Uma bagagem na qual a acumulação de capital cultural (expresso nos comportamentos e modos de vestir e falar, nos gostos musicais e artísticos) é influenciada pelo capital económico (expresso nos bens e serviços a que dá acesso) e pelo capital social das famílias (correspondente ao conjunto das relações sociais influentes mantidas pela família). O capital cultural, incorporado pelo indivíduo, torna-se parte da sua própria subjetividade, e é considerado por Bourdieu como um fator determinante no sucesso escolar dos alunos que, segundo o autor, baseia-se fundamentalmente na

² Duque, G. (2009). *A Escola não é para Nós? Uma Aproximação Sociológica à Inadaptação Escolar junto dos Jovens da Freguesia da Ameixoeira*. Tese de mestrado. Lisboa: ISCTE.
Gaspar, V. (2010). *O Abandono Escolar: A Realidade Açoriana*. Tese Mestrado. Lisboa: ISCTE.

proximidade do capital cultural dos alunos à cultura de escola. Dissimuladamente indiferente às diferenças de capital cultural dos alunos, a escola (re)produz percursos escolares desiguais e, reforçando o “habitus” de classe, produz indivíduos ajustados à estrutura social dominante, que, agindo em conformidade com as disposições incorporadas, a perpetuam (Nogueira e Nogueira, 2002, pp. 18 - 22).

Contudo, importa referir que o “habitus” não conduz as ações individuais de um modo mecânico e predeterminado. Funcionando como princípios orientadores, as disposições incorporadas são adaptadas pelos indivíduos às condições da ação (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 20). Bourdieu (1985) sublinha, também, as capacidades criadoras, ativas e inventivas do “habitus” e dos atores sociais, apesar dos constrangimentos sociais incorporados. A capacidade de ação dos atores sociais não é negada, embora o seu alcance, ou seja, a sua capacidade de transformação estrutural, surja significativamente limitada pela estrutura dominante e, também, pelas relações sociais reguladas por esta (Abrantes, 2011) havendo, por isso, uma forte tendência para a formação de um ciclo auto perpetuador, estabelecido pela casa, escola e trabalho (Bernstein, 1986, p. 10).

Na linha das teorias de reprodução cultural, Bernstein (1986), desenvolve uma teoria de transmissão cultural a partir de categorias estruturais e interacionais, de acordo com a qual a estrutura de classe distribui desigualmente o poder, o acesso e o controlo da propriedade física e simbólica, através da sua penetração na organização dos processos educacionais e da sua penetração na socialização primária, no contexto familiar. Na análise e estudo empírico das estruturas do conhecimento educacional, Bernstein (1986) evidencia que as “formas de transmissão de conhecimento são factos sociais, não havendo nada de intrínseco no modo como um dado currículo é estruturado, pelo que o estatuto especial que se confere a alguns conteúdos e a relação aberta ou fechada que se estabelece entre estes, baseia-se em princípios” (Bernstein, 1986, p. 151). A forma como o currículo de um dado sistema educacional está estruturado é, segundo este autor, influenciada pela distribuição de poder e pelos princípios de controlo social (Bernstein, 1986, p.149).

Bernstein procura revelar a distribuição de poder e os princípios de controlo social através dos conceitos de classificação e enquadramento. À classificação correspondem as relações entre os conteúdos, o seu maior ou menor isolamento, estando associada ao currículo e à definição dos conteúdos escolares. O enquadramento está associado à pedagogia e corresponde à forma do contexto no

qual é feita a “transmissão-aquisição” do conhecimento, ou seja, à maior ou menor amplitude de opções disponíveis aos professores e alunos sobre a seleção, organização, ritmagem e organização do tempo do conhecimento a ser “transmitido-adquirido” na relação pedagógica, envolvendo também a relação entre o conhecimento escolar e não-escolar do professor e do aluno. Classificação e enquadramento variam, independentemente um do outro, em função da sua força de manutenção de fronteira, ou seja, do seu maior ou menor isolamento (Bernstein, 1986, p.153-154).

Considerando que a transmissão de conhecimento formal é realizada através de três sistemas de mensagens que formam um todo, o currículo, a pedagogia e a avaliação, e tendo em conta as forças de manutenção de fronteira da classificação e enquadramento, Bernstein distingue dois tipos de currículo: o currículo de coleção, aquele em que os conteúdos mantêm uma relação fechada, e o currículo de integração, aquele em que os conteúdos mantêm uma relação aberta, aos quais correspondem, respetivamente, duas diferentes estruturas e códigos de transmissão, ora de coleção, ora de integração.

Os sistemas de mensagens do conhecimento educacional (currículo, pedagogia e avaliação) seriam modelados pelos princípios subjacentes que regulam a classificação e o enquadramento, definindo a forma dos códigos do conhecimento educacional. Tendo em conta a relação entre forças de enquadramento e classificação, Bernstein considera dois tipos de códigos. O código de coleção, a que corresponde qualquer organização educacional que envolva forte classificação, e o código de integração, a que corresponde qualquer organização educacional que pretenda reduzir a força de classificação. Os princípios de poder e de controlo realizam-se através dos códigos de conhecimento educacional, que, por sua vez, influenciam a socialização produzida na escola e tornam explícita a distribuição de poder (Bernstein, 1986, p.156-158).

Quando regulado por um código de coleção, o conhecimento organiza-se e distribui-se segundo uma forte classificação, ou seja, de um modo muito isolado e compartimentado, com hierarquias de conhecimento perfeitamente isoladas. A sua estrutura aponta para um controlo das instituições de tipo oligárquico, com fortes relações horizontais dentro de um mesmo nível superior e fortes relações verticais, hierarquizadas entre níveis diferentes, verificadas tanto entre professores como entre alunos. O conhecimento assume um carácter de propriedade privada, sendo os alunos

socializados, desde muito cedo, mediante o trabalho isolado, na convicção de que o conhecimento é privado, sem troca de informações ou partilha de tarefas com os colegas. A estrutura do código de coleção promove, assim, uma forte classificação entre pessoas, através da criação de identidades específicas e de proprietários do conhecimento. (Bernstein, 1986, p.156-161)

O trabalho escolar é realizado dentro de um forte enquadramento, em que a seleção, a organização, a ritmagem e a distribuição de tempo são externamente impostos e cuidadosamente isolados da vida do dia-a-dia. Nas estruturas sociais reguladas por códigos de coleção, o estatuto privado e misterioso atribuído ao conhecimento – sendo este considerado não um direito a ser alcançado mas qualquer coisa de “sagrado” que tem de ser ganha ou merecida – fazem-no coincidir com o poder. Como o próprio Bernstein (1986) evidencia “o estatuto sagrado e misterioso do conhecimento engrandece não só o seu significado como também aqueles que o dominam; o poder está então na mão de quem detém o conhecimento, tornando-se este como um poderoso meio de controlo” (p. 161). A ordem social emerge, assim, da natureza hierárquica das relações de autoridade. Segundo Bernstein, o isolamento entre as coisas em que se baseiam as estruturas sociais reguladas por códigos de coleção promove a repetição do passado e, nesse sentido, é atribuída à escola uma função social e cultural principalmente reprodutora, de manutenção das relações sociais de domínio (Bernstein, 1986, pp. 169-170).

(Sobre)viver à escola, as disposições dos jovens face à escola

A perspetiva de Bernstein parece-nos particularmente interessante na medida em que nos permite evidenciar como os currículos europeus, em geral, podem ser definidos como currículos de coleção com diferentes níveis de integração (Bernstein, 1986). Os currículos regulados principalmente por códigos de coleção correspondem a um modelo unidimensional de escola, extremamente burocratizado, diferenciador e hierárquico, centrado na “mais tradicional e - quando isolada - (n) a mais ineficaz das suas funções - a transmissão de um programa curricular” (Lopes, 1995, p.107). A este modelo João Lopes (2010, p. 288) associa o fenómeno de “sobreescolarização unidimensional” ou de “escolaridade mutilada”, em que o excesso de escola dentro da escola mutila a diversidade da experiência, o que há de mundo na escola (Lopes,

2010, p. 288). Trata-se de um modelo de escola que, assente na regra “mantenham-se as coisas separadas” (Bernstein, 1986, p.170), encerra os alunos e os professores numa rede cercada de obrigações e controlos (Perrenoud, 1993, p.86), reduzindo o professor ao funcionário e a criança ou o jovem a alunos.

Na realidade, o tipo de estrutura e de códigos incorporados pela escola trazem, em nosso entender, consequências para o sentido que os jovens atribuem à escola e para a relação que estabelecem com o trabalho escolar, já que, como defenderam, entre outros, Bourdieu e Bernstein, as estruturas de socialização condicionam as estruturas mentais influenciando as disposições e comportamentos dos jovens. Abrantes (2003) observa que a “relação distante e burocrática (que a escola estabelece) com os jovens e as suas famílias, os critérios pouco claros de seleção dos alunos e de organização das turmas e dos horários, os espaços impessoais e degradados, a pouca autonomia dos jovens nos seus próprios percursos escolares ou na produção legítima da realidade escolar, entre outros aspetos, contribuem para o seu distanciamento e desinteresse face à escola” (p. 103).

Estudos empíricos sobre as dinâmicas escolares dos jovens, nomeadamente os desenvolvidos por Lopes (1995) e Abrantes (2003), evidenciam a ideia de que as disposições dos jovens face à escola caracterizam-se, de um modo geral, por uma adesão distanciada, identificando-se, nas múltiplas disposições dos jovens face à escola e ao trabalho escolar, um declarado desinteresse e desinvestimento, transversais aos diferentes grupos sociais e culturas juvenis (Abrantes, 2003). “Em vez de a incorporarem ativamente ou lhe resistirem de forma assumida, a disposição mais frequente parece hoje ser a de um certo distanciamento face à cultura escolar e, em geral, à sociedade envolvente” (Abrantes, 2003, p. 98). Estas disposições parecem ser apenas contrariadas pela criação de uma relação “utilitarista” face à escola (Lopes, 1995; Abrantes, 2003) que tornam o trabalho escolar num mero meio para atingir uma classificação (Barrère, 2003). Falamos, portanto, de uma apropriação instrumental do conhecimento escolar, redutora dos seus espaços de sentido.

A instrumentalização da escola tem sido promovida pelo próprio sistema de ensino, precisamente pela sua unidimensionalidade fragmentada, centrada na aquisição de saberes excessivamente compartimentados, mas também pelas famílias, cujas representações sobre a escola relacionam-se sobretudo com a ideia de mobilidade social e com a obtenção de um hipotético lugar no mercado de trabalho

(Lopes, 1995; Lopes 2010). De um modo geral, os jovens e alunos, vêm-se, assim, encurralados entre um ensino no qual não vêm sentido, a pressão familiar e o congestionamento laboral (Lopes 2010). João Lopes (2010) evidencia as consequências da exposição dos jovens a dispositivos e processos de socialização por antecipação, que se traduzem na colonização do presente pelo futuro, futuro esse, cada vez mais incerto: o presente é vivido, obsessivamente, na procura do futuro, e os sentidos das experiências atribuídos em função de representações de futuros prováveis, também elas fortemente condicionadas pelo crescente desemprego e consequente precariedade laboral (Lopes, 2010). Verifica-se, assim, um duplo esvaziamento: o do sentido intrínseco do conhecimento e da experiência escolar, isolados que estão das vivências quotidianas, e do próprio presente. O que leva os alunos a sentirem que estão a perder o presente, e “perder o presente é perder o tempo, e perder o tempo é também perder a vida” (Lopes, 2010, p. 289).

A integração como possibilidade de transformação

Existem, porém, políticas, estratégias e práticas pedagógicas, que permitem atenuar e mesmo inverter o distanciamento entre a(s) cultura(s) escolar(es) e as identidades juvenis, as suas disposições face à escola e a sua generalizada instrumentalização, desenvolvendo nos jovens disposições de identificação e integração com a escola. Existem modos de pensar e fazer a escola que possibilitem a sua vivência, não como espaço-tempo de obrigações e constrangimentos, mas antes de autonomia, de criatividade, de construção legítima da realidade e de conhecimento, de exploração e descoberta, de diversão e de convívio, que propiciem ambientes de integração e envolvimento, capazes de atenuar desigualdades e constrangimentos sociais, resgatando o(s) espaço(s) da subjetividade escolar (Abrantes, 2003; Barrère, 2003; Lopes, 1999).

São disso exemplo algumas iniciativas complementares de animação do espaço escolar que, embora surgindo desligadas dos programas escolares, podem propiciar a transfiguração das disposições de apatia e desinteresse em envolvimento e participação. Referimo-nos concretamente aos clubes temáticos, às atividades desportivas e culturais, às visitas de estudo, às festas e outros eventos desenvolvidos regularmente nas escolas de ensino básico e secundário. Gostaríamos, para além

disso, de salientar dois projetos de intervenção cultural que foram desenvolvidos com o claro propósito de recusar a “imposição violenta de um qualquer imaginário, linguagem ou narrativa” (Lopes, 1999, p. 2): *Os Dias da Escola* (VVAA, 1999) e *Pontes de Partida* (VVAA, 2001)³, levados a cabo pela Câmara Municipal do Porto em 1995-96 e 2001, respetivamente, propositadamente dirigidos às escolas de ensino básico e secundário do Porto. Estes projetos constituíram exemplos reais de potenciação da “capacidade - chamemos-lhe “intersticial” - que a instituição escolar tem para desenvolver, entre os destinatários da mensagem pedagógica curricular, esse fermento invisível da produção autónoma e “alternativa” de novos sentidos a que chamamos imaginação criadora” contribuindo, ao criar condições propícias à produção estética por parte de cidadãos comuns, para “dessacralizar e democratizar o ato de criação artística” (Pinto & Portugal, 2001, pp. 12-13).

Este tipo de projetos impulsiona a abertura de espaços de produção autónoma e criativa de sentidos nas escolas, entre as crianças e os jovens, que extrapolam os limites físicos da escola, estabelecendo-se pontes com espaços públicos de fruição cultural das comunidades envolventes e tornando as suas criações artísticas parte da vida cultural dessas mesmas comunidades. Recordando Bernstein (1986), parece-nos possível afirmar que projetos desta natureza permitem, embora em circunstâncias bem delimitadas e de carácter excecional, enfraquecer as forças de classificação e enquadramento que regulam os currículos de grande parte das escolas, possibilitando a diversificação das vivências escolares e o aumento do poder de decisão e de ação das crianças e jovens. Neste sentido, parece-nos que se aproximam da noção de integração proposta por Bernstein, que como demonstraremos, envolve toda uma conceção de escola e de estrutura social contrária às estruturas e códigos presentes nos currículos de coleção.

Como tivemos oportunidade de explicitar na primeira secção do presente capítulo, para Bernstein (1986, p. 170) os princípios de poder e controlo social tomam existência real através dos códigos de conhecimento educacional, diferindo estes consoante a variação da força de manutenção de fronteira da classificação e do enquadramento que regulam os sistemas de mensagens do conhecimento educacional (currículo, pedagogia e avaliação) e gerando formas distintas de relações sociais.

³ Para mais informações sobre os projetos consultar: VVAA. (1999). *Os dias da escola*. Porto: Câmara Municipal do Porto e Edições Afrontamento. VVAA. (2001). *Pontes de partida*. Porto: Câmara Municipal do Porto e Edições Afrontamento.

No currículo de integração, a classificação e o enquadramento que estruturam os sistemas de mensagem são regulados por códigos de integração. Os códigos de integração implicam um enfraquecimento da classificação, ou seja, um menor isolamento entre disciplinas, ou áreas de conhecimento, e entre conteúdos de cada disciplina. Os conteúdos estabelecem uma relação aberta entre si interrelacionando-se em torno de uma ideia mais ampla, integradora e com um alto nível de abstração, agregando-os num todo. Os conteúdos deixam de ter uma importância por si só para assumirem um valor relativo dentro do todo, o que se traduz no enfraquecimento da autoridade e da hierarquia entre disciplinas, quebrando-se barreiras entre disciplinas de estatuto superior e disciplinas de estatuto inferior. A pedagogia centra-se no modo como é criado o conhecimento, no processo de aprendizagem, e não na aquisição de estados de conhecimento. A avaliação passa a incidir sobre as vias para atingir o conhecimento e a integrar o processo de aprendizagem sendo por isso fundamentalmente formativa (Bernstein. 1986, p. 153).

Tais mudanças na orientação pedagógica são responsáveis por um enquadramento mais flexível, quer para o professor quer para o aluno, abrindo-se o leque de opções sobre a seleção, organização, ritmagem e organização do tempo e do conhecimento a ser trabalhado. Esta flexibilidade estende-se também às relações de autoridade entre professores e alunos o que, em relação ao código de coleção, representa uma viragem no equilíbrio de poderes da relação pedagógica, refletindo-se no aumento dos direitos e do poder de decisão e de ação dos alunos, e na consequente diminuição da violência simbólica patente em qualquer relação pedagógica. Verifica-se também o enfraquecimento da fronteira entre o que pode e o que não pode ser ensinado, que se traduz numa relação mais estreita entre o conhecimento tradicionalmente escolar e o conhecimento extra-escolar, entre o conhecimento educacional e o conhecimento comunitário, o que poderá possibilitar o aumento da relevância das aprendizagens tornando-as mais significativas para os alunos. O fraco enquadramento propicia, também, uma maior diversidade de conhecimentos e comportamentos revelados e desenvolvidos pelos alunos, o que leva a que a avaliação e o próprio processo de ensino e aprendizagem não se concentrem apenas nos aspetos académicos (Bernstein. 1986, pp. 154-162).

A propósito da diversificação possibilitada pelos códigos de integração, dos conhecimentos e comportamentos revelados pelos alunos em contexto de aprendizagem, parece-nos também relevante referir os estudos realizados por

Howard Gardner (1991) no campo das ciências cognitivas. A investigação e análise da cognição que realizou levaram-no a concluir que a inteligência é plural⁴ e que as suas diferentes dimensões trabalham juntas na resolução de problemas. Estas relacionam-se e desenvolvem-se em cada indivíduo de forma particular. Estas conclusões levaram o autor a rejeitar o modelo curricular padronizado e a defender e desenvolver métodos de ensino e aprendizagem diferenciados e ativos que contemplassem de uma forma integrada a diversidade de inteligências e de potencialidades dos alunos. O facto de a mente de cada indivíduo desenvolver-se de maneira diferente levou, também, Gardner (1991) a defender o trabalho colaborativo, pois o conhecimento necessário para a resolução de problemas não reside apenas na mente de um único indivíduo. A interação entre os indivíduos permite, por outro lado, um desenvolvimento mais diversificado e, por isso, mais completo.

No currículo de integração, e já no que diz respeito aos professores, não estando os conteúdos das disciplinas isolados, o trabalho educacional passa a ser partilhado e a pedagogia e a avaliação tendem a ser comuns (Bernstein, 1986, p. 162). A integração envolve pois um trabalho de cooperação, entre professores, entre professores e alunos e entre alunos, favorecendo relações de trabalho horizontal. As condições criadas permitem socializações mais intensas e penetrantes, com relações mais fortes entre os indivíduos (Bernstein, 1986, p. 164). A ordem social terá de ser planeada e construída, o que exige dos professores, desde logo, uma convergência ideológica e pedagógica necessária, enquanto princípio orientador, para a negociação de consensos relativamente a aspetos cruciais como as práticas pedagógicas, a ideia integradora dos vários saberes, a clarificação da relação entre os diferentes conteúdos ou áreas de conhecimento, os critérios de avaliação e sua explicitação. Neste sentido, Bernstein (1986) considera necessária a formação de comissões de professores e alunos e famílias, criando-se espaços-tempos de diálogo e tomada de decisões mais democráticos, na medida em que convocam a participação dos atores sociais implicados no processo educativo (Bernstein, 1986, pp. 165-167).

A estrutura de integração é considerada “como matriz de mudança potencial” (Bernstein, 1986, p. 170). Nesta o controlo social, sendo implícito e aparecendo

⁴ Gardner, ao longo da investigação que tem realizado sobre a cognição humana, distinguiu oito tipos de inteligências distintas: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal e cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Estas coexistem nos indivíduos embora com diferentes intensidades, pelo que certos indivíduos apresentam a propensão para desenvolverem mais determinados tipos de inteligência (Gardner, 1991).

como inerente a uma pessoa e não a uma posição formal, é menos hierárquico, encorajando (...) comportamentos espontâneos e efervescentes, a manifestação das relações sociais e o seu questionamento” (Bernstein, 1986, p. 170). Tendo como princípio a regra “juntem-se as coisas” (Bernstein, 1986, p. 170), os códigos de integração perturbam as estruturas de controlo e de poder dominantes cuja hierarquia, fundada em identidades educacionais específicas e na conceção do conhecimento como propriedade privada, promove a reprodução de padrões de vantagens sociais perpetuando-as. Deste ponto de vista, segundo Hargreaves (1996), a integração curricular constitui uma das contribuições mais significativas de Bernstein para a transformação da educação e das estruturas sociais.

A transformação educativa, tão longe e tão perto

Bernstein (1986, p. 170) concebe a estrutura de socialização como um conjunto de relações de classificação e de enquadramento, através das quais a distribuição de poder e o controlo social se concretizam, ganham uma existência real, estabelecendo procedimentos de codificação que geram formas distintas de socialização e comunicação, modelando, através destas, as estruturas mentais. Neste sentido, tanto em Bernstein como em Bourdieu parece haver uma subordinação da mudança das estruturas mentais e das ações dos indivíduos à transformação das estruturas sociais. Uma subordinação que na educação parece confirmar-se na escassa influência dos movimentos pedagógicos sobre a generalidade dos professores e das suas práticas educativas em sala de aula (Perrenoud, 1993, p. 42). Apesar das mudanças que ocorreram no sistema educativo nas últimas décadas e de uma mobilidade social mais acentuada, fruto da crescente democratização das sociedades (Abrantes, 2011), pouco mudou nas estruturas básicas escolares, pelo que, tanto os conteúdos ensinados como as formas de ensinar e avaliar, sofreram poucas alterações (Hargreaves, 1996, p. 173; Perrenoud, 1993, p. 42). Como observa Abrantes (2011), “na última década, num cenário político e educativo de grande crispação, os currículos escolares têm surgido notavelmente naturalizados” (p. 274) verificando-se a prática pelos professores de uma pedagogia espontânea que, num movimento de restituição de experiências de vida e de classe, reforça as lógicas reprodutivas do sistema na qual os próprios professores foram escolarizados (Abrantes, 2011, p. 277).

Tudo indica, assim, que uma mudança mais consequente e alargada do sistema educativo implica, necessariamente, a transformação das estruturas sociais, dos códigos e regras que estruturam as possibilidades de interação. Contudo, como adverte Perrenoud (1993), “não se deve apostar unicamente nas reorganizações estruturais, modificando os constrangimentos e as possibilidades objetivas” (p. 43). Tais transformações apenas criam possibilidades de mudança e não mudanças em si, pois estas dependem do compromisso pessoal e das contingências locais. Assim se desenha o paradoxo da mudança educativa, cujo carácter multidimensional profundamente complexo, envolvendo simultaneamente aspetos políticos, estruturais, socioculturais e individuais, parecem situá-la num plano inatingível, para lá do horizonte de possibilidades (Hargreaves, 1996, pp. 195-214).

Contudo, considerando que a vivência escolar é marcada pela participação cultural e consequente construção de identidades e estratégias (Abrantes, 2003, p. 94), tanto no que se refere às vivências dos alunos e ao processo de construção das suas identidades juvenis, como no que diz respeito às vivências dos professores e à construção das suas identidades profissionais, é “relevante compreender como os indivíduos, dentro das instituições educativas, têm capacidade de produzir práticas culturais que escapam, se opõem, e podem inverter localmente as relações de poder” (Abrantes, 2011, p. 266). Se, por um lado, as culturas de resistência à escola, sobretudo quando assumidas por jovens oriundos de grupos sociais com menos recursos de ação, acabam por reforçar os mecanismos escolares de reprodução, por outro lado, é de salientar que as práticas pedagógicas, frequentemente contestatárias de alguns professores têm suscitado reformulações de políticas educativas (Abrantes, 2011, p. 273)⁵. O “paradoxo da mudança educativa não tem de ser um paradoxo de desespero. Pode ser um paradoxo de esperança” (Hargreaves, 1996, p. 214). A mudança pode ser, a pouco e pouco, alcançada através da acumulação de iniciativas localizadas, pequenas mas significativas que, estruturadas a partir de um

⁵ Numa perspetiva abrangente podemos enquadrar essas práticas pedagógicas “contestatárias” numa abordagem crítica e construtivista do conhecimento e da aprendizagem que analisando criticamente como o pensamento é construído e produzido e das relações de poder implícitas nesse processo, procuram contrariar a lógica de reprodução sociocultural da ordem social dominante, assente na equidade formal patente nas pedagogias tradicionais cujo processo de ensino-aprendizagem está centrado na acumulação e verificação de estados de conhecimento. Pedagogias enformadas pela análise da escola como espaço de conflito em que se assume a capacidade de agência, intrinsecamente criativa, dos indivíduos e que procuram recuperar as condições de uma existência autodeterminada em que se funda o ideal de emancipação humana adequando o processo educativo à heterogeneidade sociocultural e cognitiva dos alunos e implicando-os ativamente no processo de ensino e aprendizagem (Giroux, 1986; Perrenoud; 1993; Cortesão, 2000; Abrantes, 2011)

entendimento multidimensional da educação, ou seja, que tem em conta as implicações sociais, culturais e políticas da ação educativa, conduzam a melhorias significativas e contínuas das experiências educativas dos professores e dos jovens alunos (Hargreaves, 1996, p. 214).

A partir de uma perspetiva estrutural, como o próprio Bernstein (1986) sugere, integração e coleção não se excluem necessariamente, não são categorias absolutas, e a sua intensidade muda dependendo da variação da força de fronteira da classificação e enquadramento do conhecimento educacional. Assim, num currículo de coleção, desde que as forças de classificação e enquadramento não sejam demasiado fortes, podem ser introduzidas diferentes estratégias de integração. O mais importante é definir-se o grau de integração e os objetivos para que é criada, visto que esta não é um fim em si mesma (Hargreaves, 1996, p. 130).

Na linha de pensamento que temos vindo a expor, a introdução de estratégias de integração surgem como meio de atenuar e, porventura, transpor a reprodução social e cultural reduzindo o poder hegemónico da estrutura social dominante. Alia-se à vontade política de democratização do ensino, que garanta condições de igualdade de oportunidades não apenas no acesso à escola mas no sucesso escolar, procurando fazer o sistema evoluir no sentido de uma pedagogia diferenciada fundada numa avaliação formativa, que vá de encontro às necessidades e interesses dos jovens, implicando-os também ativamente no processo educativo (Perrenoud, 1993; Hargreaves, 1996). Ao quebrarmos barreiras entre conhecimento escolar e conhecimento não escolar e ao envolvermos os jovens alunos numa aprendizagem ativa que permita que estes se relacionem com o conhecimento através de realizações concretas, construímos uma oportunidade de tornar a escola um espaço de conhecimento e reflexão sobre os aspetos sociais, económicos, tecnológicos, ecológicos e artísticos do mundo (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 35).

A integração pode, assim, ser introduzida, por exemplo, no contexto de sala de aula, através de sistemas de trabalho mais abertos que enfraqueçam a força de fronteira das estruturas de classificação e de enquadramento do conhecimento educacional, através da criação de condições organizacionais que propiciem o diálogo e o envolvimento entre as pessoas, a aprendizagem contínua e a tomada de decisões e possibilitem o desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas.

O desenvolvimento de estratégias de integração pode, progressivamente, através do tipo de socialização que produz, suscitar mudanças mais alargadas e

melhorias que contribuam para uma educação socialmente mais justa e para resgatar o jovem no aluno, implicando-os mais ativamente no processo educativo, em vez de, através do nivelamento, determinado em torno de critérios exclusivamente acadêmicos e segundo uma hierarquia de saberes socialmente construída, promoverem a polarização dos alunos, com “os mais bem sucedidos a aderirem (instrumentalmente) aos valores oficiais da escola e os menos bem sucedidos a invertem esses valores” conduzindo-os a “uma maior incidência de faltas, delinquência e abandono escolar” (Hargreaves, 1996, p. 45; Abrantes, 2003; Lopes, 2010). As estratégias de integração, em suma, mesmo constituindo bolsas isoladas de mudança, ao refletirem novos comportamentos, podem conduzir a novos raciocínios que, eventualmente, podem impelir as estruturas e os procedimentos à mudança, pois as “pessoas aprendem novos comportamentos principalmente através da sua interação com os outros, e não através de esquemas pré-concebidos.” (Fullan, 1994, p. 194, cit. em Hargreaves, 1996, p. 213).

Os professores como reformadores e a prática pedagógica como bricolagem cultural

Não deixando de se adaptarem às funções que a escola lhes atribui, os professores podem assumir-se como “atores, no verdadeiro sentido da palavra, capazes de analisar as situações em que se encontram e as suas contradições, de identificarem as suas margens de manobra, de suportarem determinados conflitos e determinadas incertezas, de correr riscos calculados” (Perrenoud, 1993, p. 163). Podem “assumir o controlo da mudança em vez de serem os seus veículos ou as suas vítimas” (Hargreaves, 1996, p. 212), e, explorando alguns espaços de autonomia (Cortesão, 2000, p. 64), abrir caminho para diferentes formas de fazer e viver a escola, através da prática, crítica e criativa, de pedagogias ativas e diferenciadas e das relações colaborativas que estabelecem e promovem com os alunos, bem como com outros professores e atores educativos.

A pedagogia ativa enquadra-se na tradição da filosofia construtivista, segundo a qual o conhecimento é um processo subjetivo e contínuo moldado e estruturado através da experiência pessoal, na interação com o meio e com os outros, e não algo estático e isolado (Pelech & Pieper, 2010, p. 8). Em causa está uma conceção que

contraria a noção de conhecimento como propriedade privada implícita, como vimos, nos currículos de coleção, e que está mais próxima da noção de currículo de integração proposta por Bernstein (1986). Esta perspectiva foi adotada pelos psicólogos cognitivistas num entendimento da aprendizagem como processo de construção de conhecimento e atribuição de significado, o que implica um ensino orientado para a compreensão, reflexão e autodeterminação dos alunos (Hargreaves, 1996, p. 175). Associados às pedagogias ativas surgem o trabalho por projetos e o trabalho colaborativo, isto é, sistemas de trabalho mais abertos que, como referimos anteriormente, podem permitir ao professor a introdução de estratégias de integração (Perrenoud, 1993, p. 47).

Perrenoud (1993) associa a preparação e o trabalho do professor que pratica uma pedagogia ativa à noção de “bricolagem intelectual” proposta por Lévi-Strauss na sua análise do pensamento mítico. À semelhança da bricolagem, a pedagogia ativa introduz a criatividade no enriquecimento e apropriação pessoal que o professor faz do seu papel profissional, “quer pelos constrangimentos, quer pela liberdade de jogar, o melhor possível, com os materiais disponíveis.” (p. 48). O professor *bricoleur*, na conceção e desenvolvimento dos projetos pedagógicos, ao reinventar atividades e respetivos materiais, trabalha procurando articular e potencializar ao máximo os meios disponíveis, convocando, reutilizando e reinventando textos, materiais e situações. Os meios disponíveis envolvem o programa nacionalmente definido para a disciplina, com o seu leque de conteúdos e competências a desenvolver durante o tempo letivo; as orientações e critérios de avaliação definidos pela organização escolar e departamento em que se insere a disciplina; os alunos, com as suas diferenças e necessidades específicas, com as suas múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem, com os seus interesses, propostas e projetos; o ambiente humano e físico que rodeia a escola, os alunos e o professor; o mundo e os acontecimentos que o afetam; o património social e cultural que herdamos de geração em geração; a inovação e a projeção do futuro (Perrenoud, 1993, p. 49).

As características de trabalho do professor *bricoleur* aproximam-se da noção de “*professional artistry*” usada por Schön (Serrazina & Oliveira, 1999, p. 3) ao referir as competências reveladas e desenvolvidas pelos profissionais em situações de trabalho que se caracterizam por serem únicas, incertas e de conflito e que exigem um diálogo constante com os dados de uma situação, a que Schön associa o conhecimento tácito e a reflexão sobre ação. Tratam-se, portanto, de sistemas de

trabalho abertos que, por serem a cada instante recriados e adaptados a cada situação, não podem ser estandardizados e prescritos (Cortesão, 2000, p. 77).

A pedagogia diferenciada implica a sensibilidade e a atenção à heterogeneidade. Atenção que deve ultrapassar o plano visível da diversidade, da simples verificação de características diferentes, dela resultando mudanças significativas no processo educativo que contemplem aspetos socioculturais (Cortesão, 2000, pp. 44-45), mudanças estas que envolvem necessariamente esse trabalho de bricolagem que descreve Perrenoud (1993), de reorganização e recriação de conteúdos, de metodologias e materiais. Um processo que exige que os professores conheçam os alunos com que trabalham, que produzam conhecimento que lhes permitam “repensar formas e conteúdos de trabalho que vão de encontro aos interesses dos alunos, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm” (Cortesão, 2000, p. 45).

A prática de pedagogias ativas e diferenciadas exige em síntese, do professor, a gestão simultânea de complexas e variadas situações, informações, sentimentos e pressões. Exigem um professor ativo e atento na sala de aula, que procura conhecer e acompanhar cada aluno, observando-o e falando com ele, procurando compreendê-lo e reconstituir o seu funcionamento, desconstruindo as suas estratégias de fuga ao trabalho escolar, procurando apoiá-lo no seu processo de construção de conhecimentos, de reflexão, de interpretação e atribuição de sentidos.

Esse processo é também parte da construção da identidade dos jovens e das suas representações do mundo, pois “os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela (...) (as suas identidades) são produzidas na e pela escola (Abrantes, 2003, pp. 93-94). Na verdade, na relação que os alunos estabelecem com o trabalho escolar, há um processo de personalização que os identifica constantemente com o que produzem (Barrère, 2003). E esse processo será mais intenso no contexto da pedagogia ativa, já que “no espírito da pedagogia ativa não é só o professor que elabora projetos, são também os alunos” (Perrenoud, 1993, p. 49).

Assim, o professor, numa espécie de bricolagem cultural com fins didáticos, poderá engendrar situações de aprendizagem que implicam os jovens alunos no desenvolvimento de projetos atribuindo-lhes um papel também ativo e criativo, o que aumentará os seus poderes de ação e exigirá um trabalho intelectual construtivo de procura de soluções, alternativas e propostas. Este tipo de atuação didático-

pedagógica terá, seguramente, se recordarmos Bernstein, implicações ao nível da relação pedagógica entre professor e alunos e do poder de ação concedido aos alunos. As relações tornar-se-ão menos autoritárias e hierarquizadas, mais baseadas na confiança mútua construída no dia-a-dia, necessária ao real desenvolvimento das potencialidades dos alunos. O poder de ação dos alunos aumentará, atenuando-se as relações de dominação e, em consequência, a violência simbólica patente nas relações pedagógicas (Abrantes, 2011, p. 263).

Todavia, se, por um lado, o aumento do poder de ação dos alunos pode aumentar também a sua identificação e responsabilidade sobre o que fazem, poderá, por outro lado, constituir uma forma de elitismo, no sentido em que pode privilegiar aqueles que possuem mais recursos culturais que lhes permitam corresponder às exigências (Perrenoud, 1995, cit. em Abrantes, 2003, p. 112). É aqui que a prática atenta de uma avaliação formativa e de uma relação pedagógica fundada no respeito pela diversidade individual, cultural e social dos alunos, podem fazer a diferença, concretizando, em cada situação, o desejo de justiça social, o desejo de uma democratização do ensino que não se esgota na igualdade de oportunidade de acesso, concretizada pela massificação do ensino, abrangendo justamente a democratização do percurso escolar, ou seja, a igualdade de oportunidade de acesso ao sucesso escolar (Cortesão, 2000, p. 43; Barrère, 2003, p. 8; Perrenoud, 1993, p. 164).

O professor *bricoleur* deverá, assim, engendrar situações de aprendizagem que integram a avaliação como parte de um processo que ocorrerá naturalmente na relação entre professor e aluno. Falamos de um tipo de avaliação contextualizada que desempenhando um papel fundamentalmente formativo, de identificação de potencialidades e dificuldades, oferecerá sugestões concretas e poderá criar um envolvimento no processo de aprendizagem que promove a motivação dos alunos (Gardner, 1991, pp. 151-154; Hargreaves, 1996, p. 183). É através da prática de uma avaliação formativa, cujo carácter é fundamentalmente informal e implícito, que os professores produzem aquilo que Cortesão (2000) caracteriza como conhecimento sobre os alunos com que trabalham, de tipo socio-antropológico, e que utilizam no seu trabalho de *bricoleur*, “um trabalho de produção que vive do anteriormente elaborado sobre os alunos e que permite produzir o agora para os alunos” (p. 47). A prática de uma avaliação formativa permitirá, em síntese, adequar as situações de aprendizagem à especificidade de cada aluno, o que nos leva a considerar a avaliação formativa como o âmago de uma pedagogia ativa e diferenciada.

O que acontece habitualmente na escola é, no entanto, a implementação de uma avaliação contínua, simultaneamente formativa e sumativa, regida por normas oficiais que tendem a valorizar predominantemente aspetos académicos e formas de avaliação sumativa através de testes e exames nacionais estandardizados. Contudo, como adverte Perrenoud (1993), “existe um espaço de autonomia na interpretação das normas e nas funções que atribuem à avaliação. Existe uma possibilidade de jogar com as regras e as imposições do sistema” (pp. 163-164), diversificando os critérios, as estratégias, as evidências e as funções da avaliação, considerando um conjunto mais vasto de competências e inteligências observadas no próprio contexto de aprendizagem, quando os alunos põem em prática, em realizações concretas, o seu conhecimento-em-ação. Mas isto implica a prática de um duplo sistema de avaliação que permita a sua adequação aos requisitos formais do sistema (Perrenoud, 1993, p. 168) e, simultaneamente, atenuar o seu efeito de nivelamento, contribuindo para uma aferição do sucesso escolar dos alunos mais autêntica e social e culturalmente mais justa, porque contextualizada e diversificada.

Depois de termos esboçado uma perspetiva crítica sobre a escola e o sistema de ensino em geral a partir contributos de Bourdieu e Passeron (1990 [1970]) e de Bernstein (1986) procurando também perceber, através dos estudos de Lopes (1995; 2010) e Abrantes (2003), as disposições dos jovens alunos face à escola e o modo como se relacionam com trabalho escolar, procurámos apontar, numa postura construtiva, caminhos de mudança inspirados no conceito de currículo de integração proposto por Bernstein (1986), nas pedagogias ativas e na ideia de professor *bricoleur* propostas por Perrenoud (1993), cujos contributos de certa forma alicerçam o projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*, que constitui a base do trabalho que desenvolvemos este ano letivo e que está em causa no presente relatório.

Seguidamente, importa perceber como se relaciona a perspetiva de integração curricular com o ensino artístico em geral e em particular com a disciplina de Desenho – na qual se integrou o referido projeto – para fundamentarmos as nossas opções didático-pedagógicas. Começaremos, assim, na próxima secção por traçar um retrato geral da educação artística para depois situarmos a nossa posição relativamente à mesma.

Caminhos e encruzilhadas na educação artística

Ao longo da história ocidental a educação artística tem sido influenciada diretamente pelas filosofias e teorias da arte que estão, por sua vez, relacionadas com uma determinada visão social (Efland, 1995, p. 25). Num esforço de sistematização, Efland (1995) identifica quatro modelos de ensino artístico que têm dominado a educação artística ocidental e que apesar de serem mais característicos de determinados períodos da história, dependendo da instituição e mesmo dos professores, acabam por coexistir no tempo. Estes modelos, como sublinha Efland, são mais do que possibilidades teóricas, são realidades históricas baseadas em tradições estéticas e pedagógicas, são perspectivas sobre o papel da educação e da arte na sociedade e representam mudanças significativas nas conceções e práticas artísticas e no seu ensino (Efland, 1995, p. 28).

Em traços gerais poderemos caracterizar estes modelos da seguinte forma: a) o modelo mimético-behaviorista combina uma compreensão da arte como mimese, ou seja, como imitação de modelos ou da natureza, e uma conceção behaviorista da aprendizagem, em que esta se faz por imitação ou repetição de um estímulo; b) o modelo social-reconstrucionista surge da relação entre uma estética pragmática e uma conceção da educação como instrumento de reconstrução social, tendo ambas um valor ou papel instrumental, em que a aprendizagem artística, tal como qualquer outra aprendizagem, faz-se a partir do encontro com problemas artísticos, através das vivências pessoais e sociais; c) o modelo expressivo-psicanalítico relaciona a estética expressionista da arte, entendida como produto da imaginação e autoexpressão do artista, e uma pedagogia centrada no indivíduo, segundo a qual o conhecimento é uma construção individual e a aprendizagem um processo de integração pessoal, feita a partir do exercício da imaginação e da livre expressão; d) e o formalista-cognitivo combina uma estética formalista que define a arte segundo aspetos estruturais e formais, com uma visão cognitivista que concebe a aprendizagem como aquisição de estruturas cognitivas, tendo ambas um valor intrínseco (Efland, 1995, pp. 25-34; Daichendt, 2010, p.143).

Todavia, vivemos num período em que face à consciência da complexidade e ambiguidade da realidade e da existência, o pensamento e a ação humana, e a arte dentro destes, caracterizam-se por uma multiplicidade de propostas, abordagens e leituras, que podemos relacionar com o que Bauman (2011) designa de

individualização das sociedades: mais do que querer pertencer a um grupo ou movimento o indivíduo tende a criar a sua própria identidade, a definir e a redefinir a sua forma de ver os vários aspetos da vida, procurando construir sentidos para a sua experiência. No que diz respeito à educação artística exige-se que também ela seja múltipla, que integre vários modelos e abordagens, não privilegiando um modelo único como verdadeiro e absoluto em detrimento de outros. A única proposta válida, é aquela capaz de representar a natureza contraditória e diversa da arte, ou seja a que integre vários modelos e abordagens adequados a conteúdos e objetivos diferenciados (Efland, 1995, pp. 38-39). Será esta proposta que conterà as características que propiciam um renovado interesse pelo currículo integrado (Parsons, 2004, p. 775), cujo propósito principal é fazer com que as aprendizagens façam sentido aos alunos: a integração ocorre quando os alunos dão, por si próprios, sentido às suas aprendizagens e experiências, construindo a sua visão do mundo, de si próprios, e do seu lugar no mundo (Parsons, 2004, p. 776).

Como temos vindo a expor, consideramos que uma abordagem integrada do currículo, ao associar-se a uma conceção do processo educativo centrado nos alunos, entendidos como ativos produtores de conhecimentos, de sentidos, em que a relação pedagógica entre professores e alunos tende a aproximar-se da colaboração entre investigadores (Parsons, 2004, p.782) atenuando a violência simbólica inerente a qualquer relação pedagógica (Abrantes, 2011, p. 263), abre caminhos para aquele que é o seu propósito mais ambicioso: a profunda democratização do sistema de ensino que uma expansão educacional verdadeiramente igualitária exige (Parsons, 2008, p. 776). Em nosso entender, uma abordagem integrada do currículo, identificando-se com um propósito de democratização, implica uma conceção de educação artística que respeite e considere a diversidade cultural⁶ segundo uma perspectiva não hierarquizada das culturas (Freedman & Stuhr, 2004, p. 816). Subjacente a essa conceção está uma visão alargada do lugar das artes visuais na experiência humana como parte da cultura visual que rodeia e molda a nossa existência influenciando a construção identitária de cada um (Freedman & Stuhr, 2004, pp. 815-817), e dos jovens alunos como praticantes culturais de pleno direito, situando-os diretamente na esfera de criação, o que contribui para o alargamento da

⁶ O termo cultura é aqui usado na dupla aceção proposta por Williams (1989, cit. em Silva, 2010, p. 64), refere-se tanto a todo um modo de vida como às artes e à aprendizagem e engloba tanto uma dimensão comunitária como uma dimensão pessoal.

participação cultural a diferentes camadas sociais e desse modo para a democratização cultural (Lopes, 1999, pp. 5-6).

Associados à concepção geral de educação artística enunciada estão, então, os conceitos de pluralidade cultural⁷ e de cultura visual cujos sentidos e relações entre si passaremos agora a explorar.

Apesar de não ser claro o significado de pluralidade cultural na educação artística, podendo esta abranger objetivos muito distintos conforme a literatura (Blocker, 2004, p. 189), esta parece estar associada às ideias de diversidade e de igualdade cultural, segundo as quais se admite a pluralidade de culturas e a sua igual legitimidade (Blocker, 2004, p. 195), baseando-se por isso nos princípios democráticos liberais de igualdade, diversidade e justiça social (Delacruz, 1995, p. 57). Nesse sentido, relaciona-se com uma perspectiva crítica da concepção única de cultura que dispõe as diferentes manifestações e práticas culturais segundo uma hierarquia de valores favorável aos grupos sociais dominantes. Como tivemos oportunidade de referir nas primeiras secções do presente capítulo, segundo as teorias de reprodução cultural e social, desenvolvidas nomeadamente por Bourdieu (Nogueira & Nogueira, 2002) e Bernstein (1986), o valor concedido à cultura de escola, tratando-se da conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima, corresponde à imposição da estrutura de classes sobre a escola (Bernstein, 1986; Nogueira & Nogueira, 2002).

As sociedades contemporâneas pós-industriais caracterizam-se por uma crescente pluralidade de culturas e intensificação das relações interculturais que contribuem para a própria transformação cultural e para a emergência de novas culturas. Relativamente à relação entre estatuto cultural e estatuto social é importante referir o estudo de Lahire (2006 cit. em Lopes, 2010, p. 284-285) que, com base no inquérito às práticas culturais dos franceses realizado em 1997, revela a predominância de situações e perfis de dissonância e incongruência entre origens de classe e género e os consumos e modos de receção cultural que sustentam a

⁷ A noção de pluralidade cultural substitui aqui os termos multiculturalismo e interculturalidade com intenção de nos distanciarmos da sua associação a uma concepção étnica de cultura. Como sublinha Young (p. 17) o conceito de cultura não está necessariamente ligado a etnia pois pessoas com a mesma herança étnica podem pertencer a diferentes culturas. Pelo que a referência a etnias, como acontece muitas vezes no contexto das atuais tendências do ensino artístico, não trás nenhuma precisão ao discurso sobre culturas.

generalização, embora com graus diferentes, do ecletismo cultural a todas as classes sociais, o que vem enfraquecer a noção distintiva de legitimidade cultural.

Ora, com base nos princípios democráticos enunciados e considerando o carácter arbitrário da cultura e o observado ecletismo cultural, entendemos que uma educação artística que respeite a pluralidade de culturas devia primeiramente traduzir-se na desconstrução da visão única e hegemónica de cultura e das suas estratégias de legitimação, e na compreensão do carácter plural e interacional da cultura e do modo como influencia os processos de socialização e construção identitária dos jovens alunos, procurando restituir ao “espaço de interação que são as escolas o seu carácter realmente multicultural” (Lopes, 1999, p. 7), como “espaço público, arena onde os diferentes (classe, género, etnia, idade, etc.) se confrontam e transformam” (Lopes, 2010, p. 286). Procurando pôr em prática uma educação na e para a pluralidade cultural, ou seja, uma educação que considere e propicie a interação entre culturas. Na nossa opinião isso implica necessariamente diversificar os espaços de ação e participação dos alunos, nomeadamente em contexto de sala de aula de aula, como procurámos fazer através do projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*, julgando desse modo contribuir para a diversificação da cultura de escola.

Na linha do que temos vindo a argumentar, uma perspectiva pluricultural da educação artística pressupõe uma reconceptualização da natureza da própria arte e dos seus parâmetros de apreciação e avaliação, no sentido de diversificar e contextualizar as referências artísticas e a noção de excelência artística, permitindo valorizar diferentes manifestações e géneros artísticos de diferentes culturas por diferentes razões culturais (Blocker, 2004, p.189-190). O que uma educação artística pluricultural ensina é que não existe uma estética universal e única, pelo que toda a arte deve ser considerada pelo seu papel no seu contexto histórico, social, político e económico (Blocker, 2004, p.189-190). Para isso é necessário o desenvolvimento, quer nos professores como nos alunos, da reflexão e pensamento crítico que permita desconstruir preconceitos e hegemonias culturais, etnocêntricas, classistas e de género, e construir uma compreensão dos fenómenos artísticos e dos seus papéis na sociedade mais abrangente e diversificada, para a qual a contextualização das artes visuais no conjunto da cultura visual pode revelar-se, como veremos, decisiva.

Num ambiente em que coexistem diversas culturas e subculturas, todas elas igualmente legítimas, a compreensão do outro exige, à semelhança do antropólogo, a

capacidade de sermos o outro. Esse movimento implica a desconstrução dos nossos próprios parâmetros ou convenções culturais e sociais, e a compreensão do seu carácter arbitrário (Cortesão & Stoer, 1996, p. 36). Nesse processo de desconstrução é relevante a compreensão de que grande parte da realidade (os governos, os sistemas económicos, os sistemas jurídicos, o dinheiro, a propriedade, as classes sociais, os géneros, o matrimónio, o conhecimento, a cultura, a educação, a arte, a arquitetura, etc.) é, ela própria, uma construção social e de como as diversas práticas, instituições e estruturas políticas, económicas e sociais influenciam a construção do conhecimento, a construção de representações do(s) mundo(s) (Efland, Freedman, Stuhr, 2003, p. 124; Silva, 2010, p. 64).

A Cultura Visual enquanto área de conhecimento (instável e em processo de construção) apresenta-se como espaço de reflexão crítica sobre a construção visual do social, ou seja, sobre como as imagens, objetos e lugares que compõem a visualidade produzida pelo homem não só refletem como participam na construção social; e sobre a construção social da visão, ou seja, de como o contexto social influencia a forma como os sujeitos vêem o mundo participando no processo de construção e reconstrução identitária (Walker e Chaplin, 2002, cit. em Silva, 2010, p.68; Mitchel, 2002, cit. em Silva, 2010, p.71; Freedman & Stuhr, 2004, p. 817).

O acentuado desenvolvimento e diversificação das tecnologias de comunicação e a crescente proliferação de imagens que caracteriza as sociedades contemporâneas pós industriais têm conduzido a uma intensa interação entre diferentes imagens e artefactos, entre diferentes formas de representação e significados, contribuindo para a crescente multiplicidade da cultura visual. Esta, contribui para a formação de identidades culturais também elas múltiplas. O que relativamente à educação em geral e à educação artística em particular exige, à semelhança da abordagem pluricultural, a reconceptualização e contextualização crítica dos parâmetros de valorização cultural. A abordagem educativa da cultura visual envolve um processo contínuo de questionamento, crítico e criativo, na construção de significados e na produção visual que desafia as formas tradicionais de educação artística e derruba antigas fronteiras sociais e artísticas, questionando as tradicionais distinções entre cultura / arte “maior” (de elite) e cultura / arte menor (popular) (Freedman & Stuhr, 2004, pp. 816-817). Estas distinções culturais que acompanham o desenvolvimento histórico de classes sociais e cuja hierarquia é baseada num critério económico têm, na perspectiva de Levine, pouco a ver com a

excelência estética ou a importância cultural (Levine, 1988, cit. em Efland, Freedman, Stuhr, 2003, p.29).

Se considerarmos que a função da arte ao longo da história das culturas humanas tem sido e continua a ser a construção da realidade – a construção de representações do mundo real ou imaginário que estimulam os seres humanos a criar uma realidade distinta para si mesmos – então revela-se fundamental no contexto da educação artística que os alunos compreendam os mundos culturais e sociais em que vivem os seres humanos e a sua influência na construção e transformação da realidade (Efland, Freedman, Stuhr, 2003, p. 124).

Uma abordagem pluricultural da educação artística que integre uma perspectiva dos fenómenos artísticos no contexto alargado da cultura visual pode promover essa compreensão com a vantagem de apresentar a arte como parte da vida dos alunos propiciando, assim, uma educação artística mais significativa para estes (Freedman, Stuhr, 2004, pp. 820-823; Parson, 2004, p. 776). O que implica, como temos vindo aqui a defender, envolver ativamente os jovens alunos no processo educativo, através de uma abordagem temática que procure estimular a relação entre a arte e a experiência individual dos alunos e o desenvolvimento da consciência de si próprios em relação com o mundo que os rodeia, desafiando-os a questionar e a descobrir através da produção criativa e da reflexão crítica (Blocker, 2004, p. 193; Freedman & Stuhr, 2004, p. 823). Ao fazerem imagens os jovens alunos aprendem sobre a cultura visual como praticantes, de uma forma que pressupõe um olhar crítico sobre a produção e receção de imagens e respetivos contextos sociais e políticos, numa relação estreita e dinâmica entre crítica e prática (Duncum, 2002, p. 20).

A abordagem do ensino artístico que adotamos e que enquadra e justifica o projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo* não rejeita os modelos de ensino artístico que têm dominado a educação artística ocidental. Ao ter como base um intento de democratização do sistema de ensino e o princípio de que não há modelos absolutos para arte e para o seu ensino, associados a uma perspectiva crítica relativamente à correta preparação artística resultante da consciência da complexidade e ambiguidade dos processos artísticos e pedagógicos, procura integrar diferentes aspetos presentes nos diferentes modelos de ensino artístico, organizando os seus propósitos segundo três domínios: o psicológico, o cognitivo e psicomotor. Esses propósitos visam gerar uma compreensão e conhecimento da arte em si, envolvendo aspetos conceptuais, formais e técnicos (modelo formalista-cognitivo),

em estreita relação com os contextos históricos, sociais e culturais (modelo social-reconstrucionista), explorando a relação integral entre forma e significado, e o desenvolvimento nos alunos de uma predisposição para a descoberta, para a reflexão crítica, para interpretação e construção de conhecimento, a par da necessária autoconfiança, autoconhecimento e autonomia, através da atividade criativa, individual e coletiva (modelos expressivo-psicanalítico, social-reconstrucionista e formalista-cognitivo).

O desenho como apropriação

No sentido de articularmos, no quadro da abordagem integrada do currículo que temos vindo a defender, a conceção geral de educação artística atrás apresentada com os conteúdos definidos no programa da disciplina de Desenho A, decidimos abordar o desenho através do conceito de apropriação. A nossa escolha vai no sentido da reconceptualização dos procedimentos e dos parâmetros de valorização artística, bem como do seu ensino e aprendizagem, que referimos anteriormente. A abordagem do desenho através do conceito de apropriação, dos seus diferentes procedimentos e sentidos, permite-nos relacionar o desenho com aspetos da cultura visual e propiciar uma compreensão e uma prática mais abrangentes e atuais do desenho. Neste sentido o desenho surge não só enquanto meio de representação da realidade, mas também, como meio de questionamento, reflexão, crítica e intervenção sobre a realidade e sobre os seus diferentes tipos de representação. Procuraremos de seguida explicitar alguns dos significados que têm sido atribuídos à apropriação e a sua relevância para um ensino e aprendizagem do desenho que se deseja atual e multidimensional, ou seja, que contemple simultaneamente aspetos materiais, técnicos, semânticos, históricos, sociais, culturais e individuais.

A apropriação é um termo abrangente ao qual são atribuídos sentidos muitas vezes contraditórios em diferentes momentos históricos e relativamente a diferentes práticas culturais, sociais, políticas e económicas, existindo, por isso, muitos horizontes de apropriação (Welchman, 2003, pp. 1, 48).

Segundo uma perspetiva abrangente, a apropriação significa transferência, assimilação, anexação ou furto da propriedade cultural. Nesse sentido, a apropriação é associada ao impulso de anexação e assimilação de outras culturas por uma cultura

dominante, remetendo-nos para momentos da história como a expansão do Império Romano ou o colonialismo europeu. A apropriação cultural⁸ remonta, assim, pelo menos ao séc. II a.c. e está inscrita na história das culturas, antigas e presentes. Com o desenvolvimento tecnológico, em especial dos meios de (re)produção mecânica e de comunicação em massa - da imprensa à rádio e ao cinema, da televisão às redes de comunicação globais (internet) - a prática da apropriação intensificou-se e alargou-se virtualmente a todos os aspetos da cultura, desde os mais calculistas produtos da moda e da indústria do entretenimento, às mais críticas e comprometidas atividades artísticas (Crimp, 1982, p. 189; Welchman, 2003, pp. 2-4).

Se, por um lado, como evidencia Welchman (2003, p. 3), a apropriação é concebida por George Bataille, num mordaz ataque aos predicados da representação, como um processo de homogeneização estabelecido entre aquele que possui e o objeto possuído, ao qual Bataille associa a persistente e doentia necessidade de representação de um mundo homogéneo e servil, por outro, os tipos de representação a que o mundo da arte tem designado de apropriação associam-se antes à noção de transculturalidade, à transgressão e transferência de significados culturais, contribuindo para o desenvolvimento de uma teoria da apropriação como afirmação cultural anti hegemónica e crítica das lógicas de domínio cultural (Welchman, 2003, pp. 3-4). Neste sentido, consideramos que a apropriação aproxima-se das teorias críticas da reprodução cultural e social desenvolvidas, nomeadamente, por Bernstein (1986) e Bourdieu e Passeron (1990 [1970]), que como tivemos oportunidade de abordar nas primeiras secções deste trabalho justificam as mudanças educativas em que se enquadra o projeto pedagógico em análise no presente relatório.

No horizonte das artes, apesar de surgir associada às práticas de artistas dos anos 70 e 80, como Sherrie Levine, Richard Prince, Peter Halley, Barbara Kruger ou Cindy Sherman, a apropriação não se cinge apenas a essas décadas, estendendo-se mesmo para além do ready-made de Duchamp, do *objet trouvé* de Kurt Schwitters e Man Ray, e das fotomontagens de Raoul Hausmann e Hannah Höch, para referir apenas alguns dos artistas que protagonizaram as vanguardas artísticas do princípio do séc. XX e que exploraram a apropriação como processo artístico. A apropriação abrange uma larga variedade de meios e de géneros artísticos, desde a música ao

⁸ James Young, no seu livro *Cultural appropriation and the arts* (2010, p. 5), define a apropriação cultural como um tipo de apropriação que ultrapassa as fronteiras culturais: quando os membros de uma cultura tomam como seus elementos produzidos por outra cultura reutilizando-os no seu contexto cultural.

cinema, das artes visuais à literatura ou à arquitetura. Tem ocupado um lugar central na obra de muitos artistas, nomeadamente, em obras literárias como *Wasted Land* de T.S. Eliot, *Ulisses* de James Joyce e *Naked Lunch* de William Burroughs; na música de Igor Stravinsky, de John Cage, Laurie Anderson e Grandmaster Flash; na arquitetura de Frank Lloyd Wright ou de Frank Gehry; e no cinema de Jean-Marie Straub e Daniele Huillet, de Jean-Luc Godard, de Craig Baldwin e de Agnès Varda.

Entre as várias estratégias inscritas nas práticas de apropriação artística podemos encontrar o *ready-made*, o *objet trouvé*, a montagem ou a colagem, a assemblagem, a refotografia, a citação, a simulação, a intervenção e a mistura. Estas podem envolver textos, imagens, sons ou objetos e baseiam-se, todas elas, na utilização ou transferência de elementos pré-existentes na constituição de um outro objeto, com pouca ou nenhuma mediação por parte daquele que apropria, numa operação de duplicação ou reciclagem do já existente ou fabricado. As práticas de apropriação artística são pois diversas e transversais. A sua intensificação e generalização tem aumentado na mesma proporção do acelerado ritmo de expansão e desenvolvimento das tecnologias de comunicação, de reprodução e redistribuição em massa, que conduziram, mais recentemente, à invenção das tecnologias digitais e de redes virtualmente globais de comunicação e, conseqüentemente, de apropriação (Welchman, 2003, p. 48; Crimp, 1982, p. 193; Hopkins, 1997, p. 5; Buchloh, 1982, p. 44; Mcleod & Keunzli, 2011, p.1).

Crimp (1982, p.189) distingue dois tipos de apropriação, um regressivo e outro progressivo. O tipo regressivo, consiste na apropriação de aspetos estilísticos e reporta-se a uma compreensão da arte como combinação criativa de elementos derivados de um vocabulário histórico ou cultural a partir do qual o artista encontra o seu estilo próprio. No tipo progressivo a apropriação é material, os elementos apropriados mantêm a sua identidade pelo que a sua utilização não contribui, em termos formais, para a constituição de um estilo próprio (Crimp, 1982, pp.189-193). As estratégias de apropriação, principalmente no sentido progressivo proposto por Crimp são mais do que procedimentos, elas implicam, como veremos, uma atitude filosófica, uma posição estética (Mcleod & Keunzli, 2011, p.1) e, como sublinha Walter Benjamin⁹ (1992), política.

⁹ Walter Benjamin foi um dos teóricos da montagem, tendo ele próprio explorado a construção textual quase exclusivamente a partir de citações, nomeadamente no inacabado *The arcades project* (2002) escrito entre 1892 e 1940.

Nas primeiras décadas do séc. XX, Benjamin via no crescente desenvolvimento e acessibilidade dos mecanismos de produção e de reprodução em massa um ponto de viragem histórica (Buchloh, 1982, p. 46). Uma transformação na perceção do mundo, ao nível individual e ao nível das estruturas sociais, antecipada pelos procedimentos de alegorização e que conduziria à procura de modelos sociais e culturais (políticos e económicos) contrários aos tradicionais sistemas de ordem hierárquica (Buchloh, 1982, p. 46). Segundo Benjamin (1992, p. 79) a reprodução técnica substituiria a existência única da obra de arte por uma existência serial, múltipla, coincidindo com o desejo das massas de superar o carácter único de qualquer realidade e de aproximar as coisas, espacial e humanamente (Benjamin, 1992, p. 81). O desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios de reprodução mecânica abririam, com o aumentando significativo da sua acessibilidade, caminho para a democratização da arte: no que diz respeito à sua receção, com a diversificação dos seus contextos de receção, aproximando-se das pessoas e do seu quotidiano; e relativamente à sua produção, conquistando um lugar próprio entre os procedimentos artísticos e criando o espaço para que novos tipos de arte emergissem (Benjamin, 1992, p. 76; Mcleod & Keunzli, 2011, p. 9). “É de esperar que tão grandes inovações modifiquem toda a técnica das artes, agindo, desse modo, sobre a própria invenção, chegando mesmo a modificar a própria noção de arte” (Valéry, cit. em Benjamin, 1992, p. 77).

A apropriação como crítica da representação

Em *Representation, appropriation and power*, Craig Owens (1982) estabelece uma estreita relação entre apropriação e representação, recorrendo à análise de Foucault da pintura *Las Meninas* (1656) de Velasquez e à análise de Marin da pintura *Arcadian Shepherds* (1655) de Poussin, nas quais os autores combinam, numa abordagem multidisciplinar, métodos de análise filosófica, literária, científica e histórica.

Segundo uma perspetiva performativa da produção cultural, ou seja, mais atenta aos efeitos das obras e ao que ocultam, do que ao que dizem, Foucault e Mari investigam os sistemas de representação enquanto instrumentos de poder, enquanto parte integrante do processo social de diferenciação, exclusão, incorporação e

domínio, expondo os interesses particulares que todas as representações servem (Owens, 1982, p. 91). Em síntese, na análise que fazem do sistema clássico de representação que dominou a tradição pictórica ocidental desde o Renascimento até pelo menos ao sec.XVII, os autores pretendem desafiar a autoridade e o estatuto absoluto de qualquer sistema de representação, a sua reclamada verdade absoluta ou valor epistemológico (Owens, 1982, p. 88).

Owens (1982) refere que tanto Foucault como Mari consideram que o sistema de representação clássico baseia-se fundamentalmente na noção de transparência, ou seja, na perfeita equivalência entre a realidade e a sua representação. Transparência que decorre, simultaneamente, da instituição de um ponto de perspectiva único e da aparente ausência de um autor através da supressão de todos os vestígios do artista (Owens, 1982, p. 98). Segundo os autores, é através da tensão entre a presença e a ausência de um sujeito de representação que o sistema de representação clássico reclama a sua verdade epistemológica; através, portanto, da coexistência numa única obra de dois modelos de representação aparentemente irreconciliáveis. Um deles corresponde a um modelo discursivo de representação que pressupõe um emissor, um recetor e, logo, uma intencionalidade: através da introdução de um ponto de vista único atribui à imagem um sujeito específico e transforma-a na sua representação do mundo, relacionando-se com a conceção da pintura como janela. O outro corresponde ao modelo histórico ou narrativo de representação, caracterizado pela supressão do emissor e recetor e segundo o qual a narrativa conta-se a si própria: através da aparente supressão de um sujeito de representação faz coincidir realidade e representação, relacionando-se com a conceção da pintura como espelho (Owens, 1982, pp. 100-102).

No sistema de representação clássico, que segundo Foucault foi engenhosamente levado ao seu limite em *Las Meninas* de Velasquez, o sujeito de representação, simultaneamente presente e ausente, é transformado pelo ato de representação numa mente objetiva e transcendente que apropria-se da realidade tal qual como ela, tomando-a como sua e impondo-a como realidade universal (Owens, 1982, pp. 103-106). Ao afirmar-se como apropriação da realidade, como sua duplicação, o que a representação clássica oculta, alcançando a sua transparência essencial, é a sua condição de mensagem, de discurso endereçado a um espectador por um emissor com a intenção de influenciar ou condicionar a sua visão do mundo e os seus comportamentos (Owens, 1982, p. 99, 106).

A relação desenhada entre representação e apropriação tem, assim, por base a noção de transparência. Esta designa, como vimos, a direta correspondência entre realidade e representação, e deriva da dissimulada ausência de um autor, por meio da qual a representação proclama a sua neutralidade e a sua verdade epistemológica. É assim legitimado e naturalizado o seu estatuto referencial, a alegada correspondência perfeita entre signo, significante e significado.

A transparência na representação está também presente, embora com implicações diferentes, noutros momentos da arte ocidental, nomeadamente, no realismo do séc. XIX, com a apropriação de situações do quotidiano, focando aspetos do dia-a-dia de um espectro mais desfavorecido da sociedade, até então quase ignorado pela pintura; no Impressionismo, com a apropriação de uma verdade atmosférica; e no Automatismo surrealista com a transferência não mediada de elementos do inconsciente para a realidade da obra (Welchman, 2003, pp. 5, 7). Também a fotografia e o cinema, ao basearem-se num centro perspético único derivando, por isso, do sistema clássico de representação, apresentam-se como meios de transparência (Owens, 1982, p. 111).

Contudo, num sentido contrário ao atrás apresentado, a apropriação enquanto processo de alegorização (Buchloh, 1982; Owens, 1980), faz ruir, precisamente, a transparência atribuída a qualquer meio de representação. O gesto alegórico de apropriação usa a representação contra si própria, abala o seu estatuto referencial, a sua alegada transparência em relação à realidade, seja esta a aparência das coisas (realismo), uma ordem ideal por detrás destas (abstração), ou interior e subjetiva (expressionismo). Referindo Barthes, Buchloh (1982, p. 47) sugere que a apropriação da representação (apropriação), produz uma dupla mistificação que expõe e desconstrói o carácter ficcional da própria realidade. Uma ficção produzida e legitimada apenas pela sua representação cultural (Owens, 1982, pp. 110-111). Neste sentido a apropriação (da apropriação) (Crimp, 1982) surge como crítica da representação, da sua alegada neutralidade (Owens, 1982, p. 88).

A alegoria é um elemento estrutural de uma obra e não algo que é apenas adicionado ou anexado a esta. Consiste na justaposição de elementos pré-existentes e heterogêneos, de tipos contraditórios de significação, ora literal, ora metafórico. Essa justaposição provoca uma instabilidade semântica que interfere com as funções linguísticas e representacionais. Essa interferência faz estilhaçar a naturalizada correspondência entre significante e significado, expondo e explorando o seu carácter

arbitrário, social e culturalmente construído. O gesto de apropriação enquanto impulso alegórico não pretende representar, antes expõe a representação como ficção social e cultural, abala a própria representação de significados, problematizando a ação de referenciar (Buchloh, 1982; Owens, 1980).

Segundo Benjamin (Buchloh, 1982, p. 46) o pensamento alegórico seleciona arbitrariamente, do vasto e desordenado material que o conhecimento tem para oferecer, fragmentos cuja combinação não está predefinida, não está convencionalizada. A apropriação (colagem, manipulação, transferência, citação, etc.) de elementos ou fragmentos altamente significativos faz coincidir e confrontar numa única obra sistemas contraditórios - diferentes momentos, diferentes geografias, diferentes gêneros, diferentes culturas e subculturas - derruba fronteiras e descentraliza discursos (Hopkins, 1997, pp. 5-7). Através dos procedimentos de alegorização que a apropriação incorpora, o espectador / leitor é confrontado com um texto descentralizado, com diferentes camadas de sentidos, adverso a leituras únicas e que vive no diálogo estabelecido entre a obra e espectador / leitor (Buchloh, 1982, p.52).

Assim sendo, a apropriação ao ser usada como estratégia de integração pode contribuir para diversificar a cultura de escola: ao fazer coincidir diferentes discursos, diferentes culturas, convocando os diferentes interesses dos jovens alunos e diferentes aspetos do mundo que os rodeia e enforma, bem como os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho, permite-nos, assim, estabelecer a desejada interseção entre o conhecimento escolar e não escolar.

Implicações para o ensino e aprendizagem do desenho

Hoje em dia o desenho é praticado e compreendido de múltiplas formas, afirmando-se cada vez mais como forma de pensamento e de questionamento, como meio de encontrar e de solucionar problemas ou como processo exploratório e não apenas como modo de ver, exterior e internamente, com maior acuidade e como meio de atingir um realismo visual (Duff, 2005, pp. 2-3; Garner, 2008, pp. 16-17). Nesse sentido o desenho pode constituir uma ferramenta analítica de mimese ou de conceptualização, pode funcionar como estrutura mapeada, como prefiguração de ideias, como ato investigativo de observação, como forma de discurso social, como

atividade autónoma e individual, e como estudo para um trabalho num outro material (Petherbridge, 2008, p. 35).

Desde o Renascimento que o desenho tem sido relacionado com a lógica da representação (Hauptman, 2004, p. 18). Como vimos, a representação baseia-se na noção de transparência, ou seja, numa alegada equivalência entre signo gráfico ou significante, e significado ou referente, da qual decorre a ideia de representação como apropriação da realidade. Nos exemplos mais extremos deste tipo de representação, correspondente como vimos ao modelo clássico, a mão é dirigida pela percepção no tempo e cada linha contribui para a semelhança com o referente (Alphen, 2008, p. 62).

Tendo em conta os conceitos de apropriação e representação que enunciámos anteriormente, podemos afirmar que o desenho, a partir da apropriação de elementos pertencentes à cultura visual, não pretende estabelecer a referida transparência entre realidade e representação. A mão (e a mente) não age no sentido de estabelecer essa equivalência, é aí substituída pela reprodução mecânica, age antes no sentido de a subverter, de transtornar o próprio conceito de representação, de referencialidade, e as convenções e parâmetro de valorização artística que lhe estão associadas, sejam eles a habilidade na representação da realidade visível ou a expressividade do traço.

A intensificação das estratégias de apropriação possibilitada, como vimos, pelo galopante desenvolvimento tecnológico, desintegrou as tradicionais fronteiras entre géneros artísticos, entre arte e não arte, entre cultura / arte maior (de elite) e cultura / arte menor (popular), ameaçando a insularidade do discurso artístico (Crimp, 1982, p.192; Freedman & Stuhr, 2004, pp. 816-817). Como adverte Crimp (1982, p. 192), quando as determinantes de um discurso começam a ruir, abre-se toda uma nova série de possibilidades, às quais consideramos que o processo de ensino e aprendizagem do desenho que se deseja atual, abrangente e integrador, não pode estar alheio.

A sua abordagem no contexto educativo permite-nos suscitar nos alunos uma conceção mais abrangente do desenho e assim desconstruir alguns preconceitos sobre as suas práticas, sentidos e valores, incluindo no vasto campo do desenho a presença física de elementos ou fragmentos do mundo que nos rodeia, a sua história, a temporalidade, o contexto cultural a que se reportam e as associações e sentidos que conjuram (Hauptman, 2004, pp. 31-35), levando os alunos a explorar o pensamento alegórico.

Permite-nos também suscitar nos alunos o desenvolvimento da consciência crítica relativamente ao mundo visual que os rodeia e da intervenção criativa sobre este, a partir da exploração de diferentes estratégias de apropriação: ora através da abstratização e transformação de elementos da cultura visual recortados em novas formas; ou da sobreposição de elementos heterogéneos criando relações inesperadas; ora desconstruindo o significado primeiro ou literal de imagens perfeitamente identificáveis, através da sua mera duplicação ou de pequenas intervenções sobre estas. Isto ao mesmo tempo que são trabalhados conteúdos e competências presentes no programa da disciplina de Desenho A, nomeadamente no campo da perceção visual, como o ver com maior acuidade, o estabelecer de relações e o abstrair de linhas, formas, texturas ou planos de profundidade na realidade visível, e no campo da sintaxe e do sentido, com a invenção de outras formas, figuras ou planos de fundo a partir de formas, figuras e planos presentes nas imagens, trabalhando-se assim a composição visual.

CAPÍTULO II
Construindo Pontes,
O Projeto

Estratégias de integração: contextualização curricular e metodológica

A partir de uma apropriação crítica e criativa do papel do professor, da exploração dos seus espaços de autonomia, e de uma compreensão multidimensional da educação, concebemos o projeto pedagógico *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*. Este constitui, em nossa opinião, um exemplo de como o professor pode desenvolver estratégias de integração no contexto de sala de aula, através de uma pedagogia ativa e de um sistema de trabalho mais aberto que enfraqueça a força de fronteira das estruturas de classificação e de enquadramento do conhecimento educacional.

Em *Do mundo para a sala, da sala de aula para o mundo* pretendemos propiciar a criação de pontes não só pelo professor mas principalmente pelos alunos, através de estratégias de integração que passaremos a analisar de forma mais detalhada em articulação com a análise das estruturas do conhecimento educacional proposta por Bernstein (1986)

O projeto integra a disciplina de Desenho A. Esta está enquadrada numa estrutura curricular regulada por códigos de colecção, cuja especialização é baseada numa área de conhecimento, o ensino das Artes Visuais, e mais especificamente o curso de Produção Artística, na vertente de Tecnologia de Cerâmica. Compõem a estrutura curricular do curso disciplinas isoladas entre si e agrupadas em departamentos específicos: umas de carácter geral (Português, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física), outras de carácter científico (História da Cultura e das Artes, Geometria Descritiva A e Matemática ou Imagem e Som) e outras ainda de carácter técnico e artístico (Desenho A, Projeto e Tecnologias e Gestão das Artes ou Física e Química Aplicadas ou Teoria do Design).

Desenho A é uma disciplina trianual de carácter técnico e artístico, de frequência obrigatória, que integra todos os planos de estudo dos cursos artísticos lecionados na escola, e na qual as orientações concetuais, conteúdos, competências e formas de avaliação seguem as orientações definidas no programa nacional da disciplina. Esta é entendida no programa como uma “área disciplinar dinâmica e esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes” (Ramos et al, 2001, p. 4), não se apresentando, exclusivamente, como fim em si mesma, mas como meio de conhecer e agir no mundo em articulação com diferentes áreas da atividade humana, relevante no processo de construção das identidades dos jovens alunos e nas relações que

estabelecem com o mundo e com os outros, que se desejam construtivas, críticas e respeitadoras das diferenças. Trata-se, pois, de uma conceção de disciplina que não só permite como impulsiona a adoção de uma postura pedagógica integradora, ativa e criativa por parte do professor, bem como o desenvolvimento da capacidade de iniciativa criativa e construtiva por partes dos alunos:

“Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro.(...) O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional. (...) A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. (...) intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica” (Ramos et al, 2001, p.3).

Podemos, pelo exposto, considerar que a força de classificação no seio da disciplina é por si só fraca. O próprio programa definido para a disciplina contempla

já a articulação e inter-relação entre as diferentes áreas, conteúdos e temas, que apresentam um considerável grau de abstração, sublinhando mesmo a necessidade de um trabalho de planificação, compreensão e conceção das unidades didáticas de modo a que convoquem simultaneamente diferentes conteúdos (Ramos et al, 2001, pp. 4, 8, 9). Aspetos que possibilitam o enfraquecimento da força do enquadramento que as estratégias de integração implicam, ficando este mais dependente das escolhas pedagógicas do professor. Como temos vindo a expor, consideramos que a prática de uma pedagogia ativa e diferenciada são fundamentais na implementação de estratégias de integração que atenuem a lógica reprodutiva de legitimação e manutenção das desigualdades sociais que tem caracterizado a relação entre a estrutura social dominante e o sistema educativo.

No presente projeto, como o seu próprio título indica, procurámos que as estratégias de integração incidissem principalmente na relação entre o conhecimento escolar (contemplado no programa da disciplina) e o conhecimento não escolar, envolvendo o mundo exterior à escola e os interesses dos jovens alunos, com especial atenção à sua pluralidade cultural e social. Mas não deixámos de ter em conta o poder de ação dos alunos e as suas formas de trabalho, desafiando-os a desenvolver os seus próprios projetos.

Ao estimularmos, no contexto de sala de aula, a inter-relação entre o trabalho escolar e o “mundo” em geral, e ao considerarmos os jovens alunos como atores / autores dessa mesma inter-relação, vendo-os assim, como sujeitos da integração, pretendemos atenuar o fosso entre o universo escolar e o universo particular dos alunos, entre a cultura de escola e as culturas juvenis, não no sentido de (sobre)escolarizar o universo juvenil, mas antes no de possibilitar uma simbiose entre ambos, abrindo portas para a pluralização da cultura de escola, sem que tal seja sinónimo de baixar o seu nível (Barrère, 2003; Abrantes, 2003; Lopes, 1995). Com este estreitar de relações pretendemos também aumentar a relevância para os alunos do processo de ensino e aprendizagem, concretizado no trabalho escolar (Hargreaves, 1996, pp.104-105)

O aumento da relevância da experiência escolar implica que o trabalho escolar e a relação pedagógica considere e potencie o desenvolvimento das múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem dos alunos, que reconheça e encoraje as suas realizações, habilidades e entusiasmos, manifestados ao longo do trabalho escolar, valorizando, através de uma avaliação no contexto e com critérios diversificados,

esse mesmo processo de realização e não apenas o seu resultado (Gardner, 1991, p. 126). Significa também um trabalho e relação pedagógica que potenciem o desenvolvimento de competências de interpretação, investigação, reflexão e pensamento crítico, implicados na resolução de problemas e que o trabalho em cooperação otimiza. Julgamos que estas competências são necessárias para ajudar no presente os jovens alunos a construir o seu próprio futuro num mundo complexo e em constante transformação, contribuindo-se para a sua autodeterminação (Hargreaves, 1996, p.105).

O trabalho e a aprendizagem cooperativa influenciam a construção ou representação que o indivíduo faz de si próprio, os seus sentimentos de autoconfiança, competência e eficácia que por sua vez determinam o comportamento social do indivíduo e a sua capacidade de integração e de afiliação, constituindo uma importante fonte de motivação (Hargreaves, 1996, p. 185; Huitt e Dawson, 2011, pp. 1-4). Como sublinha Hargreaves (1996) a criação de situações de aprendizagem cooperativa não se limita a sentar os alunos em grupos de trabalho, implica “providenciar problemas desafiantes (...) com múltiplas soluções e delinear o modo como os estudantes no grupo trabalharão em conjunto (...) num contexto em que todos tenham um papel a desempenhar (...). O professor planeia a logística que moldará as formas como os estudantes trabalham em conjunto (...) para produzir a maior quantidade de aprendizagem para todos os estudantes” (p.186).

Pelo que temos vindo a argumentar, pensamos ser importante que os jovens alunos sejam considerados como os sujeitos da integração, como construtores de pontes, de sentidos e conexões entre os conteúdos contemplados no programa, o(s) mundo(s) que os rodeia e os seus interesses particulares, enriquecendo a experiência e o conhecimento que constroem sobre este e promovendo a sua intervenção construtiva no mundo. O que, a nosso ver, justifica o ponto de partida propositadamente aberto presente no título e mote do projeto, pretendendo-se com essa abertura possibilitar a diferenciação pedagógica e a integração da relação particular que cada aluno estabelece com o(s) mundo(s) e dentro deste o escolar.

Todavia, como as pontes não se criam no vazio, pensamos ser necessário definir um terreno de trabalho a partir do qual estas se possam estabelecer e que enquadre o trabalho dos alunos, permitindo-lhes, no processo de realização, convocar os conhecimentos da área disciplinar sem, contudo, constranger as suas necessidades de expressão, representação e intervenção legítima no mundo. Tendo todos estes

aspectos em consideração, definimos como estratégia de integração curricular ou, na designação de Cortesão e Stoer (1996), como dispositivos de diferenciação pedagógica¹⁰, a apropriação e a publicação. Neles está implícito um duplo movimento de interiorização (apropriação) e de exteriorização (publicação) que o título do projeto sintetiza e sugere. Foi, então, criada uma estrutura de trabalho que assegurasse, por um lado, a exploração e desenvolvimento dos conteúdos e competências contemplados no programa da disciplina, e, por outro, o compromisso de relevância, identificação e autodeterminação, a que nos propusemos, concretizando as estratégias de integração atrás enunciadas.

Do mundo para a Sala de aula da sala de aula para o mundo

O projeto *Do mundo para a Sala de aula da sala de aula para o mundo* consiste no desenvolvimento pelos alunos, organizados em grupos de trabalho, de projetos de publicação a partir da exploração de processos de apropriação artística. O projeto tem um tempo letivo ideal de realização de cerca de 16 aulas de 90 minutos cada e mais uma semana fora do tempo letivo. Está organizado em seis fases, correspondendo as duas primeiras fases a um trabalho individual e as restantes a um trabalho simultaneamente individual e coletivo. Pretendemos com a distinção entre trabalho individual e trabalho coletivo que o trabalho realizado coletivamente resulte do contributo individual de cada um. Com as duas fases iniciais que envolvem um trabalho individual pensamos criar espaço para que este se assuma e ganhe forma, e assim impedir que o trabalho individual se dilua no trabalho coletivo. Em traços gerais, a fase 0 corresponde à recolha de material, imagens e textos; a fase 1 à observação, organização e reflexão sobre o material recolhido; a fase 2 à constituição

¹⁰ No contexto de uma educação atenta à heterogeneidade sociocultural dos alunos e que contraria a imposição da estrutura de classes sobre escola, Cortesão e Stoer (1996) defendem a construção de dispositivos pedagógicos com o objetivo de desenvolver o domínio por parte de cada aluno do “bilinguismo cultural”, ou seja, a capacidade de se movimentar em mais de um campo cultural, como estratégias de acesso ao poder e usufruto de uma cidadania ativa. Os dispositivos pedagógicos são propostas educativas caracterizadas pela sua reinvenção em cada contexto, resultante da necessidade de adequação à situação educativa. Estas visam a construção de pontes entre a cultura escolar e as culturas dos alunos, constituindo propostas de trabalho que procuram contribuir para a construção, eventualmente conflituosa e negociada, de uma comunidade de comunidades (Cortesão & Stoer, 1996; Cortesão, 2000).

dos grupos e fomentação da identidade de grupo, observação e reorganização do material recolhido; a fase 3 consiste na introdução do conceito de apropriação e exploração dos seus processos; a fase 4 corresponde à conceção do projeto de publicação de cada grupo; e a fase 5 é dedicada à concretização dos projetos de publicação.

Para comunicarmos de forma clara e estimulante o teor do projeto e as suas diferentes fases produzimos materiais pedagógicos que fossem ricos e sugestivos tanto a nível do texto como a nível das imagens, recorrendo a obras de artistas como exemplo e ilustração das ideias e processos a serem explorados pelos alunos. Estes incluem os enunciados do projeto e suas diferentes fases, entregues aos jovens alunos no decorrer do mesmo (ver Anexo G, p. 12), e do blogue *Publicações 12º C AA* (<http://publicacoes12caa.blogspot.pt/>), criado por nós mas no qual os jovens alunos poderiam também participar, havendo para o efeito uma página no blogue pertencente a cada grupo para que publicassem os trabalhos realizados e outros materiais relacionados com o projeto. Esta página poderia ser gerida e personalizada por cada grupo. O blogue permitiu-nos reunir num único local diferentes tipos de comunicação como o texto, a imagem e o vídeo, constituindo um importante e eficaz instrumento pedagógico. Este funcionou como um arquivo do projeto, tanto do material pedagógico (enunciados das fases e exercícios realizados e referências artísticas que ilustram os processos abordados) com das realizações dos jovens alunos (exercícios realizados e projetos desenvolvidos), que podia ser visualizado no decorrer das aulas, como em momentos extra aulas, podendo a qualquer momento ser consultado pelos jovens alunos e mesmo partilhado com os seus familiares e amigos, ou com outros professores.

Procurámos, em suma, que o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos possuisse desde logo um enquadramento, com a definição de um território de trabalho com diferentes fases de desenvolvimento que impuseram uma determinada sequência e ritmo de trabalho. Ao definirmos uma estrutura flexível com forças de classificação e enquadramento fracas, pensamos ter conseguido a desejada abertura aos alunos de espaços de ação e interação, de interpretação e reflexão, de expressão e construção de conhecimento e significados que permitiram a diversificação dos sentidos do trabalho escolar patentes, nomeadamente, na diversidade dos projetos de publicação desenvolvidos por cada grupo (ver Anexo I, p. 71).

Ao desenvolvermos e implementarmos estratégias de integração curricular em contexto de sala de aula, enfraquecendo a força de fronteira da estrutura de enquadramento do conhecimento educacional (Bernstein, 1986), esperamos, com efeito, ter promovido a inter-relação entre conhecimento e espaço escolar e não escolar, entre alunos, entre professor e alunos, e entre professores, alunos, familiares, amigos e o mundo envolvente. Esperamos, em suma, ter contribuído para o aumento do poder de ação e controlo dos alunos sobre o trabalho escolar desenvolvido e as suas aprendizagens.

Objetivos gerais

A apropriação artística, como referimos no capítulo anterior, possibilita-nos uma abordagem não convencional ou tradicional do desenho, segundo a qual este não pretende representar a realidade envolvente, mas antes materializar-se através desta. A sua adoção como estratégia de integração permite integrar na educação artística aspetos da cultura visual, esbatendo as diferenças, ou a relação hierárquica, entre cultura de elite (superior) e cultura popular (inferior), com a vantagem de apresentarmos a arte como parte da vida dos estudantes (Parsons, 2008, p. 781). Ao abordarmos o desenho a partir de processos de apropriação, pretendemos estimular nos jovens alunos a) a consciência da pluralidade cultural, desconstruindo preconceitos relativamente aos parâmetros de valorização artística e à própria conceção e prática do desenho; b) a apropriação crítica e criativa do mundo envolvente desafiando-os a convocarem e alargarem os seus interesses pessoais e as suas representações do mundo; e c) a exploração e desenvolvimento de conteúdos e competências relacionadas com a compreensão e prática do desenho que especificaremos mais à frente.

A realização de publicações ou brochuras enquanto estratégia pedagógica, possibilita implicar os jovens alunos no d) desenvolvimento de projetos coletivos que lhes permitam convocar as aprendizagens realizadas, integrando os processos de apropriação explorados no desenvolvimento de um produto gráfico, e assumirem-se como autores, produtores de sentidos, intervindo construtivamente e de forma cooperada no mundo que os rodeia.

Conteúdos programáticos

Importa aqui explicitar como articulámos os propósitos gerais do projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo* com os conteúdos definidos no Programa de Desenho A do 12º ano (Ramos, Barros, 2002, p. 6-7). Neste, os diferentes conteúdos encontram-se organizados segundo quatro domínios: o domínio dos materiais, o domínio dos procedimentos, o domínio da sintaxe e o domínio do sentido.

Ao longo do referido projeto são convocados conteúdos dos quatro domínios, sendo que o domínio dos materiais é trabalhado ao nível dos suportes, meios atuantes e meios infográficos; o domínio dos procedimentos é trabalhado ao nível dos processos de apropriação, nomeadamente a reprodução, a transformação, a montagem e a intervenção sobre ou a partir de imagens ou outros objetos e materiais; no domínio da sintaxe são convocados conteúdos relacionados com os elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma e plano), com a composição (relação dinâmica entre vetores, centros e estrutura compositiva) e relações cromáticas; no domínio do sentido, o projeto pretende abordar a imagem enquanto plano significante, procurando-se que os jovens alunos explorem as relações entre imagem e realidade e desse modo sensibilizá-los para a forma como são ambas social e culturalmente construídas e como influenciam a construção cultural e social e as suas representações do mundo, é também abordado o observador, enquanto plano de conteúdo ou significado, sendo explorada a interpretação e o pensamento metafórico.

Competências trabalhadas

Os conteúdos que referimos atrás são mobilizados, ou seja, são colocados em prática e aprofundados, através de competências, isto é, a partir de capacidades para agir com vista a determinados fins. Baseando-nos no trabalho desenvolvido pelos investigadores do ARTS PROPEL, no âmbito do Harvard Project Zero que tem Howard Gardner como um dos seus fundadores (Gardner, 1991, pp. 126, 130, 131), definimos quatro dimensões onde se incluem diferentes competências. São elas a

dimensão da percepção, a dimensão da reflexão, a dimensão da produção e a dimensão pessoal e social.

Procuraremos agora explicitar em que consistem as referidas competências, que conteúdos convocam e através de que evidências podem ser avaliadas. As competências de percepção envolvem a consciência e a capacidade de discriminar aspetos perceptivos da experiência humana em produtos artísticos ou no meio circundante, natural ou artificial, a consciência das propriedades e qualidades físicas dos materiais e a capacidade de discriminar e estabelecer associações entre aspetos de natureza diversa, quer seja técnica ou material, como de natureza estética, cultural, social e histórica. A dimensão da percepção relaciona-se por isso com os conteúdos dos domínios dos materiais, dos procedimentos, da sintaxe e do sentido. A evidência para a sua avaliação é encontrada nos comentários dos alunos, orais ou escritos, e nos trabalhos realizados. A dimensão da reflexão relaciona-se com o pensar sobre arte e sobre o fazer artístico. Distinguimos, nesta dimensão, a capacidade dos alunos avaliarem as suas próprias percepções e produções, bem como a capacidade de avaliarem as percepções e produções de colegas ou de outros artistas, a capacidade para integrarem e utilizarem críticas e sugestões e a capacidade de aprenderem a partir de objetos de arte visual. Associamos à dimensão de reflexão os conteúdos presentes nos domínios dos procedimentos, da sintaxe e do sentido. A evidência para avaliar as competências referidas é encontrada nos comentários realizados pelos alunos, sejam estes orais ou escritos, e nas atitudes demonstradas pelos alunos enquanto trabalham e interagem com outros colegas e professor. A dimensão da produção envolve pensar no domínio do visual. Nesta dimensão distinguimos a habilidade ou o domínio técnico, a capacidade de pesquisa e a profundidade da abordagem presente nos trabalhos realizados, a invenção e expressão. As competências de produção envolvem também conteúdos presentes nos quatro domínios definidos no programa de Desenho A. A evidência para a avaliação das competências referidas é encontrada nos trabalhos realizados pelos alunos. Nas competências pessoais e sociais, que se relacionam com a abordagem dos alunos ao trabalho e as relações interpessoais estabelecidas no contexto de sala de aula, distinguem-se a capacidade de compromisso e empenho demonstrados; a capacidade de trabalhar de forma individual, tomando decisões por si próprio, a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, visíveis na disposição para a partilha e entajuda. A

evidência para avaliar as referidas competências é encontrada nas atitudes demonstradas em sala de aula (Gardner, 1991, p. 126, 130, 131).

Fases do projeto: objetivos, competências e conteúdos específicos.

As diferentes fases do projeto estão organizadas em dois momentos: o momento de sensibilização, ao qual correspondem as fases 0, 1, 2 e 3; e o momento de aprofundamento, correspondente às fases 4 e 5. De modo a sintetizarmos e organizarmos os vários dados que compõe o projeto - o tempo de realização; os objetivos; as competências cognitivas e psicomotoras (percepção, reflexão e produção) e as competências pessoais e sociais, e ainda os conteúdos convocados em cada uma das fases – criámos duas tabelas de planificação correspondentes a cada momento do projeto, que permitem-nos uma leitura mais transversal do projeto facilitando a compreensão da totalidade dos seus diferentes aspetos (ver Anexo A pp. 2-3). Apresentamos de seguida uma descrição mais detalhada de cada fase do projeto onde enunciamos os objetivos, as competências e conteúdos específicos.

Fase 0 - Recolha de imagens e textos

A fase 0 é considerada como uma pré-fase do projeto que corresponde à recolha do material a partir do qual os alunos realizarão as suas apropriações. O tempo estimado para a sua realização é de uma semana (fora do tempo letivo). As imagens e textos podem ser retirados de revistas e jornais, folhetos publicitários ou cartazes de parede, álbuns de família, de listas telefónicas ou de pautas musicais, da internet ou livros, sejam estes de fotografia, de literatura, de história, de história de arte, de ciências, etc.. A recolha deve ser diversificada, incluindo elementos de diferentes fontes, e composta por 10 a 30 imagens e por 3 a 5 páginas de texto (ver enunciado no Anexo G, p.14-15).

No diz respeito às competências desenvolvidas, nesta fase é trabalhada e observada a dimensão da percepção na escolha do material recolhido pelos alunos, sendo envolvidas a capacidade de discriminar aspetos relacionados com os contextos sociais, culturais e históricos (domínio do sentido), e com as características formais

(domínio da sintaxe) do material recolhido; na dimensão da produção é trabalhada a capacidade de pesquisa; e na dimensão das competências pessoais e sociais são trabalhados e observados o envolvimento e o empenho dos jovens alunos no projeto.

Fase 1 - Análise e organização da recolha.

Na fase 1 é proposto aos jovens alunos que organizem o material recolhido formando com este um painel, mediante a análise e procura de relações entre as imagens e textos. São distinguidos dois momentos, um de análise e organização da recolha, outro de partilha e reflexão com os colegas. O tempo de realização estimado é de uma aula a duas aulas (90 min. cada). O material para esta fase consiste numa folha de grandes dimensões (papel cenário ou papel *kraft*), que permita fixar temporariamente o material recolhido ao suporte de papel, e material riscador (se necessário).

As relações entre os elementos que compõem a recolha podem ser estabelecidas a vários níveis, desde o formal ao semântico, de acordo com o tipo de imagem (por exemplo, imagens de publicidade, imagens de acontecimentos históricos, retratos, paisagens, etc.) ou com a sua cronologia, por afinidade ou contraste. A posição que os elementos recolhidos ocupam na folha, que constitui o suporte para o painel, deverá explicitar as relações estabelecidas entre estes. Depois de montados, os painéis são expostos na parede ou no chão da sala, sendo apresentados informalmente por cada aluno aos colegas da turma e estes convidados a partilhar as suas observações sobre estes. Cada aluno terá de registar fotograficamente o seu painel e realizar um pequeno comentário sobre este e que deverá ser realizado fora do tempo letivo. Os registos fotográficos e escritos são publicados no blogue do projeto.

Ao longo desta fase são trabalhadas e observadas as competências de perceção, reflexão e produção, sendo abordados conteúdos programáticos que envolvem a articulação entre os domínios da sintaxe e do sentido. No que diz respeito à perceção são observadas e estimuladas: a consciência e a capacidade de diferenciar aspetos formais, relacionados com a linguagem visual (domínio da sintaxe), e aspetos semânticos, relacionados com o contexto social, histórico e

cultural do material recolhido (domínio do sentido), percebidos nas imagens e textos recolhidos. Em relação à reflexão, são estimuladas e observadas: a capacidade do aluno em analisar o seu próprio trabalho e o trabalho de outros (colegas ou artistas), observadas na identificação e partilha das potencialidades e fragilidades percebidas nos trabalhos; e a capacidade de usar críticas e sugestões, incorporando-as no seu trabalho quando apropriado. Relativamente à produção são observadas e promovidas a capacidade de procura, observada na diversidade da recolha e na consistência e complexidade das associações estabelecidas entre os seus elementos; a capacidade de invenção, observada na natureza das associações exploradas, mais ou menos inesperadas ou convencionais, mais ou menos significativas; e a expressão, observada na capacidade de comunicar no painel as associações estabelecidas entre os elementos da pesquisa. No âmbito das competências pessoais e sociais, distinguem-se o empenho e o compromisso com o trabalho, observados no interesse e intencionalidade da recolha realizada e das relações estabelecidas entre os seus elementos; a capacidade de trabalhar de modo independente, observada na capacidade de tomar decisões relativamente ao desenvolvimento do seu trabalho; e a capacidade de trabalhar de modo colaborativo, observada na capacidade de entreatajuda e partilha com os colegas.

Fase 2 - Constituição dos grupos, reorganização da recolha

A fase 2 do projeto é constituída por dois momentos: o primeiro corresponde à formação dos grupos de trabalho, constituídos por cinco a seis elementos; o segundo, à construção de uma identidade coletiva e à procura de relações entre o material recolhido por cada elemento. O tempo de realização estimado para esta fase é de duas aulas (90 min cada). O material necessário consiste numa folha de grandes dimensões (papel cenário ou papel craft), material que permita fixar temporariamente o material recolhido ao suporte de papel e material riscador (se necessário).

Os grupos são definidos, pelo professor, através de uma dinâmica de cooperação, segundo critérios de heterogeneidade relativamente a aspetos observados nos alunos, no âmbito das competências pessoais, sociais, cognitivas e psicomotoras. Na dinâmica de grupo é pedido aos alunos que formem um círculo. Nas suas costas é colado um papel com um nome ou forma que identifica o grupo a que pertencem, a

informação no papel não é comunicada aos alunos. Estes terão de encontrar os seus grupos sem utilizarem a comunicação verbal, sendo por isso levados a utilizarem outros modos de comunicar e interagir para alcançarem o objetivo da dinâmica. Depois de encontrados os grupos, os alunos são questionados sobre o que tiveram de fazer para conseguirem resolver o desafio colocado e que valores associam a essas atitudes. No sentido de promover o trabalho coletivo e a construção de identidades coletivas, os elementos de cada grupo de terão de inventar um nome e imagem que identifique o seu grupo, e reorganizar as recolhas individualmente realizadas num painel coletivo, procurando estabelecer novas relações entre os diferentes elementos.

Na presente fase as competências e conteúdos trabalhados e observados são os mesmos da fase anterior, todavia, de um modo mais integrado, no sentido em que se relacionam de um modo mais direto e estreito competências pessoais e sociais e cognitivas, nomeadamente na identificação do grupo e na reorganização da recolha e procura de relações entre os seus elementos.

Fase 3 - Apropriação? Processos

A fase 3 é composta por dois momentos distintos, um correspondente à introdução do conceito de apropriação, o outro à exploração de processos de apropriação. O tempo estimado para a sua realização é de 5 aulas (90 min. cada), sendo previstos 30 minutos para o primeiro momento e 240 minutos para o segundo. Como material é sugerida a utilização: de papel cavalinho (ou outros tipos de papeis) como suporte; X-ato e tesoura, cola para papel (em batom e/ou líquida) e cola de madeira; fitas adesivas variadas, papeis variados, autocolantes e outros; lápis variados: de cor, de carvão; de pastel (óleo ou seco); canetas de feltro e marcadores; tinta-da-china, guache, esmalte, etc.

No primeiro momento é introduzido o conceito de apropriação através da abordagem das obras *La Fountain* (1917) de Marcel Duchamp e *Self-Portrait as a Fountain* (1966-67) de Bruce Nauman. As obras são mostradas através do enunciado entregue aos alunos (ver Anexo G, pp. 16-24) e da projeção do conteúdo do blogue à presente fase. A partir do questionamento e diálogo com os jovens alunos são abordados aspetos relacionados com o processo artístico de apropriação: a

transformação, física e / ou conceptual, a recontextualização inerentes a este, e também questões relacionadas com autoria, originalidade e o significado do fazer artístico. Pretende-se suscitar a reflexão e o diálogo, entre os alunos, em torno dos temas referidos e assim promover a construção de noções mais vastas e menos preconceituosas sobre a arte em geral e sobre o desenho em particular, envolvendo aspetos conceptuais e metafóricos do fazer artístico.

No segundo momento são introduzidos e explorados, através de exercícios, diferentes processos de apropriação, estes envolvem a montagem, a colagem e a intervenção gráfica sobre imagens. Para cada exercício são entregues enunciados e projetadas imagens de alguns exemplos de obras de artistas, do modernismo e contemporâneos, de forma a informar e a ilustrar os processos abordados, enriquecendo também a cultura visual e artística dos alunos. Pretende-se assim, que os alunos reconheçam e distingam diferentes processos de apropriação que envolvem a prática do desenho na invenção de imagens a partir de outras imagens, através da montagem e associação de fragmentos de imagens, ou da intervenção plástica sobre estas, transformando e transtornando os seus sentidos; que explorem a linguagem plástica, os materiais e os procedimentos implicados nesses processos e os aspetos compositivos e semânticos associados a estes. Os exercícios concebidos apresentam uma progressividade relativamente à complexidade dos processos de apropriação que envolvem. Parte-se da associação de duas imagens, ou de dois fragmentos destas, para a associação de várias imagens ou fragmentos destas; da seleção de formas ou planos presentes nas imagens para a criação de outras formas a partir dos fragmentos seleccionados; da montagem de fragmentos de texto, para articulação entre texto e imagem.

Ao longo desta fase do projeto, são trabalhadas e avaliadas competências implicadas nas dimensões da perceção, da reflexão, da produção e das competências pessoais e sociais; em articulação com conteúdos nos domínios dos materiais, dos procedimentos, da sintaxe e do sentido. No que diz respeito às dimensões da perceção e reflexão, são estimuladas e observadas, para além das competências e conteúdos referidos nas fases 1 e 2, a capacidade de diferenciar procedimentos e a consciência das propriedades e qualidades físicas dos materiais (perceção); a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos (reflexão). Relativamente à dimensão de produção, são estimuladas e observadas a habilidade ou domínio

técnico, a capacidade de procura e a profundidade da abordagem dos trabalhos realizados, a invenção e a expressão. São convocados conteúdos presentes nos domínios da percepção, sintaxe e sentido, referidos nas fases anteriores, e conteúdos presentes no domínio dos procedimentos, nomeadamente técnicas e processos de transformação, onde se incluem a montagem, colagem e intervenção gráfica sobre imagens e texto (designados de processos de apropriação), e a infografia, na articulação entre texto e imagem e na invenção de novas imagens.

No que diz respeito às competências sociais e afetivas, são trabalhadas as capacidades de trabalhar individual e colaborativamente, e o compromisso e envolvimento demonstrado em relação ao trabalho realizado individualmente e em grupo.

Fase 4 - Conceção do projeto de publicação

A presente fase é dedicada à conceção do projeto de publicação de cada grupo e definição de aspetos estratégicos, formais e conceituais. O tempo estimado para a realização desta fase é de uma aula a duas aulas (90 min.).

É uma das fases mais exigentes em relação à capacidade de trabalho em equipa, em especial relativamente à capacidade de diálogo, de discussão e argumentação, e a capacidade de estabelecer consensos. Para que a ideação do projeto aconteça de uma forma estruturada, é fornecido aos alunos um guião (ver Anexo G, pp. 25-26) onde são referidos aspetos fundamentais a ter em conta na conceção do projeto, promovendo-se a concentração na definição de aspetos concretos e minimizando a natural dispersão que possa surgir no processo de ideação. É pedido a cada grupo que escreva um pequeno texto de apresentação do seu projeto, definindo os aspetos mencionados no guião. Nesta fase é importante, por um lado, que cada elemento encontre a sua forma de contribuir para o bom desempenho do grupo e, por outro, que o grupo perceba que este depende do contributo individual de cada um.

Dada a natureza eminentemente coletiva deste momento do projeto, o trabalho das competências sociais e pessoais ganha especial relevo, sendo estimuladas e avaliadas, individual e coletivamente, a capacidade de trabalhar de modo colaborativo, o empenho e compromisso com o trabalho desenvolvido pelo

grupo, mas também a capacidade de trabalhar individualmente. No que diz respeito às competências cognitivas e psicomotoras, são trabalhadas as dimensões da reflexão, sendo estimuladas e observadas as competências e conteúdos referidos nas fases anteriores, e da produção, mais especificamente a capacidade de procura e invenção.

Fase 5 - Realização do projeto de publicação

A fase 5 corresponde à concretização do projeto de publicação de cada grupo e, de certa forma, ao culminar dos processos e conceitos explorados ao longo das fases anteriores, com a sua materialização num produto final. Nesta fase podem ser distinguidos dois momentos, um primeiro momento que corresponde à realização das páginas, capa e contracapa da publicação, e um segundo momento correspondente à realização da maquete da publicação. O tempo estimado para o seu desenvolvimento é de três a cinco aulas (90 min. cada). No primeiro momento, os alunos devem ter em conta os aspetos definidos na fase anterior procurando respeitá-los, apesar de poderem surgir alterações, desde que justificadas. Pretende-se que os alunos, na realização das suas páginas, mobilizem os conhecimentos e processos aprendidos nas fases anteriores, adequando-os à realização de um projeto, individual ou coletivo, coerente e revelador dos seus interesses e exploração plástica. Na montagem das páginas da publicação são usados programas informáticos de edição de imagem, sendo prestado o necessário apoio aos alunos na sua utilização. Depois de finalizadas as publicações, cada grupo é convidado a apresentar informalmente a sua publicação, avaliando os seus aspetos fortes e fracos. Os restantes grupos terão também de comentar os trabalhos realizados pelos colegas.

Nesta fase final são trabalhadas e avaliadas as competências presentes nas dimensões da perceção, da reflexão e produção, em articulação com conteúdos dos domínios da perceção, dos procedimentos, da sintaxe e do sentido; referidos nas fases anteriores. Sendo um momento de concretização dos projetos, a dimensão de produção é a mais proeminente. Espera-se que o aluno desenvolva de forma aprofundada os conceitos e processos explorados nas fases anteriores. Relativamente à dimensão de produção, são trabalhados e observados, para além das competências e

conteúdos referidos na fase 3, conteúdos presentes no domínio dos procedimentos, mais especificamente na infografia, com a utilização de meios informáticos na edição de imagem, paginação e impressão.

Para uma avaliação contextualizada e diversificada

Em consonância com a posição pedagógica que temos vindo a defender e como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, consideramos que a avaliação é indissociável do processo de ensino e aprendizagem, como refere Hargreaves (1996, p. 143) a avaliação operacionaliza e reflete os objetivos educativos. A avaliação, segundo a definição abrangente de Satterly (1981, cit. em Hargreaves, 1996, p. 145), inclui todos os processos e produtos que descrevem a aprendizagem dos alunos. Dada a diversidade dos seus objetivos, incluindo o diagnóstico, a responsabilização, a motivação e a certificação dos jovens alunos, é necessário articular um conjunto vasto de estratégias. Estas envolvem a avaliação informal e formativa que acontecem naturalmente na relação pedagógica e através da qual o professor constrói o conhecimento sobre o aluno que lhe permite potencializar o seu processo de aprendizagem, através da identificação de potencialidades e dificuldades e da oferta de sugestões concretas, permitindo a verificação e melhoria tanto da aprendizagem como do ensino, e adequação das situações de aprendizagem à especificidade de cada aluno (Gardner, 1991, pp.151-154; Hargreaves, 1996; Cortesão, 2000, p. 47). Envolve também uma avaliação sumativa que, acontecendo em momentos específicos, bem como ao longo do processo de aprendizagem, e segundo critérios definidos e explícitos para os alunos, permita aos alunos situarem as suas aprendizagens em relação a si próprios e em relação ao sistema de ensino em que se integram.

Dada a diversidade e abrangência dos objetivos educativos que envolvem os conteúdos e competências que enunciamos nas seções anteriores, a avaliação deverá ser também ela diversificada e abrangente. A definição dos critérios de avaliação tem assim como base os objetivos e conteúdos convocados ao longo do projeto em articulação com as competências que permitem a sua realização e desenvolvimento. Entre os critérios de avaliação que definimos, distinguimos dois grupos, um respeitante aos critérios de natureza quantitativa e de incidência sumativa, que

designámos de critérios de execução (ver Anexo D, p. 8) e que se referem especificamente à concretização dos exercícios propostos, e outro correspondente aos critérios de natureza qualitativa, de incidência formativa e sumativa (ver Anexo C, pp. 6, 7). Estes estão diretamente relacionados com as competências de produção, perceção, reflexão e com as competências pessoais e sociais, em articulação com os respetivos conteúdos programáticos.

De modo a valorizarmos todo o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do projeto e não apenas do seu produto ou resultado final, a avaliação de carácter sumativo acompanha as diferentes fases do projeto e a percentagem de ponderação não apresenta valores demasiadamente discrepantes entre as diferentes fases do projeto, o que se verifica também relativamente aos diferentes critérios de avaliação dentro de cada fase. Consideramos que uma distribuição dos valores de ponderação mais diversificada e equilibrada, que abranja as diferentes potencialidades ou inteligências dos alunos (Gardner, 1991), permite uma avaliação e valorização mais adequada, ou seja mais próxima das reais aprendizagens dos alunos. Neste sentido criámos uma grelha de avaliação individual para cada aluno (ver Anexo C, pp. 6-7), onde contemplamos os diferentes critérios de avaliação qualitativa referentes a cada fase do projeto. A grelha deve ser preenchida ao longo do projeto de modo a reunir e a organizar as informações recolhidas sobre os alunos e a apoiar a apreciação das mesmas, bem como as respetivas sugestões dadas aos alunos, constituindo por isso um importante instrumento para a avaliação formativa. No campo destinado às observações é escrito um pequeno comentário que caracterize o aluno relativamente às competências enunciadas ou outras informações consideradas relevantes. Na grelha de avaliação individual são também atribuídos valores às diferentes competências, segundo uma escala de 0 a 20. Os valores apurados na grelha de avaliação individual são depois transpostos para uma segunda grelha de avaliação sumativa (ver Anexo D p. 8), que contempla todos os alunos da turma, e cruzados com a avaliação dos critérios de execução e de frequência às aulas. Da soma dos valores atribuídos na avaliação de todos os critérios, quantitativos e qualitativos, e de acordo com as respetivas percentagens de ponderação, resulta a avaliação final do projeto.

CAPÍTULO III

Do Plano À Ação,

A Intervenção Pedagógica

Entre o plano e a ação

Em qualquer projeto, a desejada passagem do plano, isto é, do documento escrito orientador da ação, à prática, implica necessariamente uma adequação à realidade concreta. Embora a elaboração de um projeto parta da análise do quotidiano, a sua operacionalização não se restringe à mera aplicação do que foi previamente desenhado, antes estabelece o diálogo e a complementaridade entre conceção e realização, entre pensamento e ação, entre o que se deseja e o que se tem, implicando muitas vezes a reestruturação e reformulação do que foi inicialmente elaborado (Barroso, 1992). Um projeto envolve essas duas dimensões complementares e é, por isso, um processo aberto e dinâmico, avesso a uma lógica normativa e prescritiva. É construindo progressivamente a partir do questionamento e da reflexão sobre a ação, a partir da auscultação da realidade e da avaliação de resultados, que será possível chegarmos às reformulações necessárias para o concretizarmos.

Iniciamos este último capítulo do presente relatório com a caracterização do contexto escolar onde foi realizada a nossa Prática de Ensino Supervisionada – a Escola Secundária Artística António Arroio – descrevendo alguns aspetos da sua história, do espírito que a tem caracterizado ao longo da sua já longa existência e do seu projeto educativo enquanto escola de ensino especializado. Passamos depois à caracterização da turma focando a) aspetos de carácter social, nomeadamente a proveniência dos alunos e as habilitações escolares e situação profissional dos pais; e b) aspetos de carácter académico relacionados especificamente com a disciplina de Desenho A, como a evolução e distribuição das classificações obtidas pelos alunos desde o 10º ano e a sua assiduidade no ano letivo de 2012-13. O retrato que traçámos da turma vem de certo modo justificar a nossa intervenção didático-pedagógica e revelar a necessidade de questionamento e reformulação dos processos de ensino, muitas vezes acriticamente adotados e mantidos ao longo do tempo, correspondendo a essa análise do quotidiano a que o projeto procurou dar respostas.

Após a caracterização do contexto de intervenção pedagógica, passamos à descrição da *Operacionalização do projeto*, onde apresentamos os relatos de aula, nos quais procuramos descrever os acontecimentos fundamentais bem como partilhar algumas reflexões sobre as respostas dos alunos ao projeto.

Por último, segue-se a *Avaliação do projeto*, onde apresentamos a análise dos resultados obtidos pelos alunos e algumas reflexões sobre o projeto procurando detetar as suas fragilidades e os seus aspetos fortes. Com uma atitude autocrítica relativamente à forma como conduzimos o projeto e às opções que tomámos, procurámos apontar formas de melhorar este projeto.

A(amo-te) António Arroio

História, localização e instalações



Figura 1. António Candido, Retrato de António Arroio. Lisboa, <http://www.antonioarroio.pt/about/>

A Escola Artística António Arroio é assim designada desde de 1993, recuperando a evocação artística a que sempre estivera associada e que havia-se eclipsado desde 1974. Ano em que, após a revolução de Abril, foi formalmente extinto o ensino técnico-profissional e implementados os cursos unificados em todas as escolas liceais e técnicas, passando estas a designarem-se de secundárias. Com efeito, aquela que desde a reforma do ensino técnico de 1948 era designada de Escola de Artes Decorativas António Arroio passara a chamar-se indistintamente Escola Secundária António Arroio. O seu nome é uma homenagem a António Arroio (1856 – 1935), engenheiro, político, crítico de arte e professor que,

tendo nascido no seio de uma família votada às artes e tornando-se inspetor do Ensino Elementar Industrial e Comercial (entre 1890 e 1926) e sócio fundador da Liga de Educação Nacional¹¹, evidenciou-se como promotor do ensino técnico e particularmente do ensino artístico especializado e autónomo.

A António Arroio – como é comumente denominada – afirma-se como um espaço de criatividade e inovação onde os alunos desenvolvem livremente a imaginação e a capacidade criativa e cultivam declaradamente o direito à diferença (Escola Artística António Arroio, 2011, p. 4). Ao longo da existência da sua existência, os alunos têm sido parte ativa na construção da identidade da escola fazendo jus ao desafio lançado por João Trigo – professor e diretor da Escola Industrial de António Arroio entre os anos de 1934 e 1941 – aos seus alunos: “Não abdicuem nunca da vossa vontade (...) Sejam, sempre, senhores da vossa liberdade”,

¹¹ A Liga de Educação Nacional foi uma organização cívica fundada em 1908 dedicada à modernização da educação popular, conferindo-lhe uma base científica, com vista à expansão das atividades individuais e consequente crescimento do valor moral e político da sociedade portuguesa.

dizia-lhes. (cit. em Escola Artística António Arroio, 2011, p. 7). Dessa cultura de respeito pela diferença e pela liberdade individual parece-nos ter-se tornado símbolo a palavra “Amo-te” (com o significativo A de anarquia) pintada pela primeira vez na fachada da escola na década de 70 e convictamente repintada ao longo de mais de três décadas até aos dias de hoje. A palavra foi mesmo apropriada pelos órgãos da escola para a abertura do seu atual Projeto Educativo (e também por nós como título da presente secção). A intervenção espontânea que lhe deu origem tem sido assim legitimada e atualizada ao longo do tempo pela comunidade escolar em geral através do seu reconhecimento e apropriação. “Amo-te” parece-nos sintetizar a experiência de muitos daqueles cujas vidas tornaram-se parte da vida da escola, tal como, supomos nós, a António Arroio tornou-se parte das suas.

Procuraremos a seguir tornar sensível um pouco da história de tão singular escola recorrendo a imagens que nos informam simultaneamente sobre a sua existência física e das suas vivências.

Em 1934, ano da morte do seu patrono, foi fundada a Escola Industrial António de Arroyo (Arte Aplicada), acolhida no edifício construído para albergar a escola de cerâmica António Augusto Gonçalves na rua almirante Barroso, em Lisboa, junto ao então liceu Camões (ver figura 2), tendo sido dirigida até ao ano de 1941 por João Trigoso. Com a reforma do ensino técnico de 1948 a escola passou a denominar-se de Escola de Artes Decorativas de António Arroyo (Escola Artística António Arroio, 2011, pp. 2-3).



Figura 2. Escola Industrial António de Arroyo. Câmara Municipal de Lisboa, <http://www.cm-lisboa.pt/en/equipments/equipamento/info/antigo-edificio-da-escola-antonio-arroio>



Figura 3. Fotografia do edifício da Escola de Artes Decorativas de António Arroio concluído em 1970. Parque Escolar. <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/108/>

Com o forte aumento da população escolar as instalações foram revelando-se diminutas obrigando o deslocamento de parte do ensino para a Escola Preparatória Manuel da Maia, no ano letivo de 1964-65, e para a escola Industrial Marquês de Pombal entre 1965 e 1970, e à projeção de um novo edifício cujas instalações (ver figura 3), concluídas em 1970, situam-se na Freguesia de São João – sua atual morada – entre a rotunda da Olaias e a rua coronel Ferreira do Amaral. Uma zona de confluência de vivências heterogêneas que incluem, por um lado, as coletividades, pátios e vilas da rua barão de Sabrosa e em que se evidenciam a prática historicamente enraizada do associativismo desportivo e cultural e uma economia baseada no comércio e na habitação, e por outro, os mais recentes complexos das Olaias providos de parques habitacionais e terciários onde se integram ainda áreas de comércio e de lazer (Escola Artística António Arroio, 2011, pp. 3, 4).



Figura 4. Fotografia da entrada da António Arroio no final dos anos 70. Escola Artística António Arroio, <https://www.facebook.com/escola.antoniolarroio/photos>

Em 1974 com a criação dos cursos unificados (de ciclos trianuais) em todas as escolas liceais e técnicas, passando estas a designarem-se de secundárias, a escola passou a denominar-se apenas de Escola Secundária António Arroio (ver fig. 4).

Com a lei de bases do ensino secundário que permitiu a organização da educação artística o nome da escola recuperou o seu carácter distintivo ao qual desde sempre estivera associada passando, em 1993, a denominar-se Escola (Secundária) Artística António Arroio.



Figura 5. João Ornelas, Escola António Arroio Amo-te, Flickr.



Figura 6. Fotografia da entrada da António Arroio em 2010, antes das obras de remodelação da escola. Escola Artística António Arroio, <https://www.facebook.com/escola.antoniolarroio/photos>

Com o Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, coordenado pela Parque Escolar sob tutela dos Ministérios das Finanças e da Educação, foi implementado o projeto de remodelação e ampliação da escola iniciado em 2010. O projeto implicou a reestruturação geral e a ampliação do conjunto edificado existente sem a interrupção do funcionamento da escola.



Figura 7. Obras de remodelação do edifício escolar. Afaconsult, <http://www.afaconsult.com/portfolio/317411/92/escola-secundaria-artistica-antonio-arroio>

“Com a conclusão do projeto de remodelação do edifício escolar, a escola estende-se, arquitetonicamente, de forma articulada em vários corpos, de um a seis pisos, onde se dispõem, para além das múltiplas salas de aula, espaços destinados às práticas laboratoriais das ciências físico-químicas aplicadas e oficinais das várias áreas tecnológicas ministradas no âmbito da cerâmica, dos têxteis, da ourivesaria, da realização plástica do espetáculo, do equipamento, das artes gráficas e dos audiovisuais, salas de desenho, de computação gráfica, de desenho assistido por computador e tecnologias de informação e comunicação, uma galeria de exposições, ateliês de artes plásticas, uma biblioteca e centro de recursos, ginásios e balneários, uma loja, um bar e um refeitório, uma galeria de exposições e um espaço museológico, um espaço de serviços administrativos e gabinetes da direção executiva, dos diretores de turma, da educação especial, do serviço de psicologia e orientação, do *espaço aluno*, dos cursos e departamentos e das associações de pais e de estudantes” (Escola Artística António Arroio, 2011, p. 4).

Na figura que se segue podemos observar as plantas dos vários pisos que compõe o projeto para o recente edifício escolar, nestas estão assinalados com diferentes cores os diversos espaços da escola e as suas respectivas valências (Parque Escolar, 2008/09).

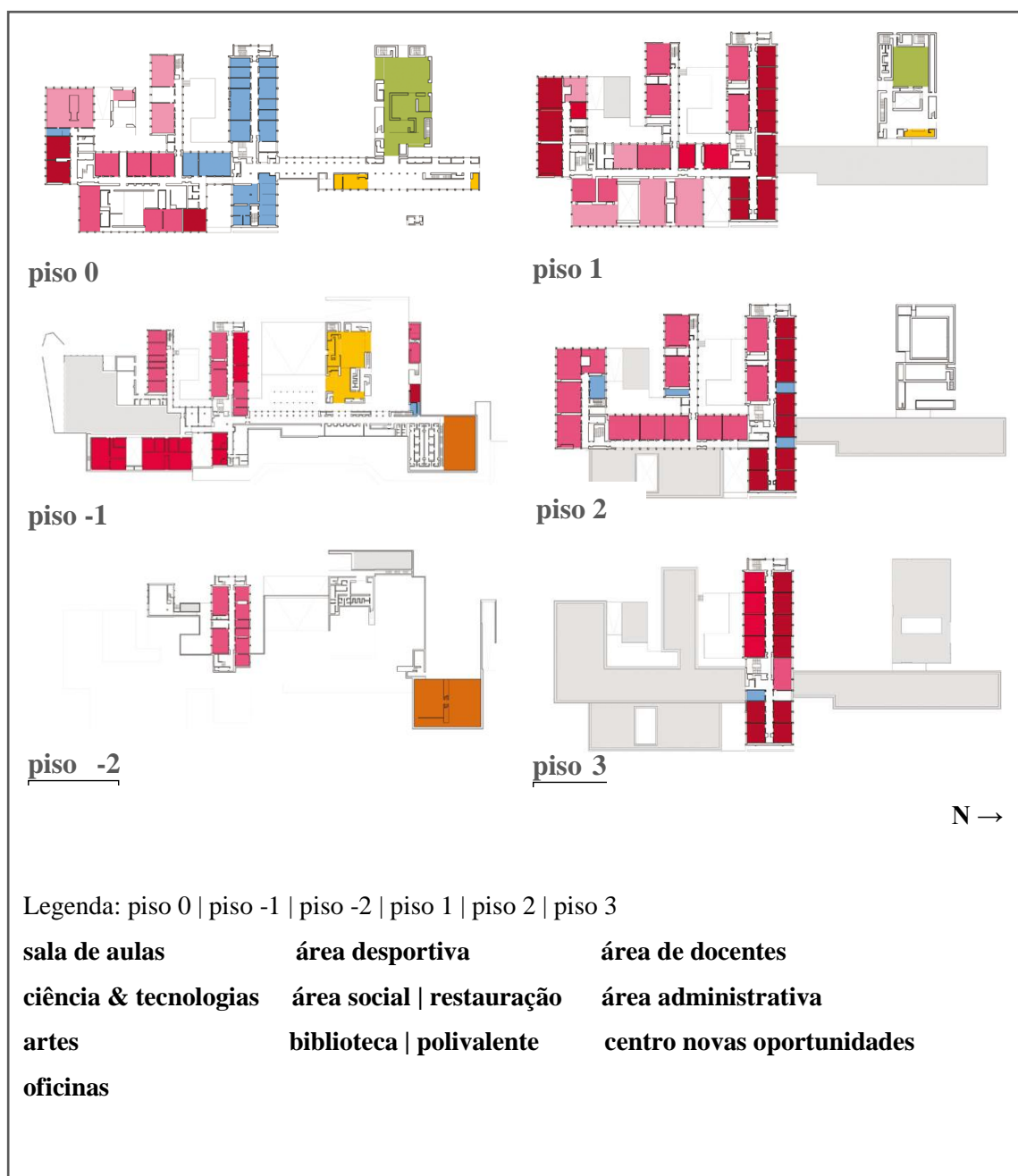


Figura 8. Plantas dos pisos do atual edifício da Escola Artística António, Parque Escolar, <http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/108-3011.pdf>

Contudo, e apesar de ter trazido indiscutíveis melhorias aos espaços e equipamentos da escola, o projeto de remodelação do edifício escolar e a sua

concretização estão envoltos em polémicas. Inaugurada em 2011, à nova escola falta ainda um bloco destinado a alojar a biblioteca e a cantina, a ausência desta última prejudicando mesmo o mais elementar bem-estar dos alunos – a alimentação – ao qual acresce também a ausência de um bar. Uma situação que dura há já mais de dois anos e que obriga os alunos, muitos deles oriundos de localidades distantes, a trazerem toda a alimentação diária de casa ou a recorrerem aos cafés localizados nas imediações da escola, o que vem sobrecarregar os orçamentos familiares. Ao atraso das obras que, segundo a auditoria realizada pela Inspeção Geral de Finanças, ultrapassam já um ano relativamente ao tempo previsto, somam-se ainda as falhas na construção que, nomeadamente, conduziram ao encerramento do ginásio e balneários devido a problemas de infiltração de água. As referidas situações têm conduzido à indignação e consequentes ações de protesto organizadas pelos alunos (“Erros nas obras”, 2013).



Figura 9. Edifício atual da António Arroio, Afaconsult, <http://www.afaconsult.com/portfolio/317411/92/escola-secundaria-artistica-antonio-arroio>

Figura 10. Entrada atual da António Arroio, Câmara Municipal de Lisboa, <http://www.cm-lisboa.pt/en/equipments/equipamento/info/escola-artistica-antonio-arroio>

Comunidade e organização escolar

De acordo com os dados revelados no relatório de avaliação externa à escola realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência em Abril de 2012, a população estudantil era então composta por um total de 1232 alunos entre os quais: 67 alunos foram sinalizados com necessidades educativas especiais, 15% dos alunos beneficiaram de apoio da ação social escolar e 8% são de origem estrangeira, principalmente do Brasil e de países africanos de língua oficial portuguesa. Os alunos são ainda provenientes de vários concelhos como Lisboa, Alhos Vedros, Azeitão, Santiago do Cacém, Sesimbra, Caldas da Rainha, Marinha Grande, Benavente, Carregado, Venda do Pinheiro, Ericeira e Magoito, pelo que a deslocação para a escola representa custos elevados para as famílias e um cansaço acrescido para os alunos. Das habilitações e profissões dos pais e encarregados de educação conhecidas (45,7%), 59% correspondiam a habilitações de nível secundário e superior e 31% a atividades de nível superior e intermédio. O pessoal docente é composto por 162 professores, dos quais 70% estão vinculados. O pessoal não docente é constituído por 44 trabalhadores (nove assistentes técnicos, uma encarregada operacional, 32 assistentes operacionais, uma psicóloga e uma coordenadora técnica, em regime de substituição) (I.G.E.C., 2012, p.2).

Quanto ao ambiente vivido na escola gostaríamos de salientar a ausência de casos de indisciplina. Existe em geral uma abertura e acolhimento nas relações estabelecidas entre os diferentes elementos da comunidade escolar e mesmo com elementos exteriores à escola, como é o caso daqueles que como nós lá realizam a sua Prática de Ensino Supervisionada, o que suporta a presença que referimos anteriormente de uma cultura de respeito pela diferença. Aspetos que associados à visível valorização dos trabalhos realizados pelos alunos, frequentemente expostos em diferentes momentos e espaços da escola, a par das inúmeras atividades de complemento curricular desenvolvidas no âmbito do desporto, da literatura, da filosofia, da cerâmica, do *design* de equipamento, do desenho, etc., contribuem para a intensificação das dinâmicas culturais e para o ambiente em geral tranquilo e integrador vivido na escola (Escola Artística António Arroio, n.d.a). Das atividades desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente através da associação de estudantes, constam a Festa de Natal, o Desfile de Carnaval e a Feira de artigos usados.

No âmbito da área de desenho – disciplina em que se insere o projeto em análise no presente relatório – evidenciamos a participação da escola na Trienal de desenho, *Desenha 12*, em 2012, com a organização da exposição de trabalhos de alunos intitulada O Corpo do Desenho e de diversas conferências com artistas portugueses convidados, e ainda a criação, pelos professores da disciplina, do Dia D do desenho, um dia de salas abertas em que cada uma oferece experiências diferentes aos alunos no vasto campo do desenho. Os trabalhos que resultam desse dia D cobrem depois os corredores da escola enchendo de vida as suas paredes brancas.

Todas estas dinâmicas contribuem para expandir os espaços de sentido da experiência escolar dos alunos e também dos professores e para enriquecer as suas vivências contrariando o modelo de escola unidimensional centrado na aquisição de saberes excessivamente compartimentados descrito por Lopes (2010) e abordado por nós no primeiro capítulo do presente relatório.

No que diz respeito a aspetos mais académicos, o aproveitamento escolar tem sido, como revelado pelo relatório de avaliação externa realizado pela Inspeção-geral de Educação e Ciências, rigorosamente analisado pelos órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica no sentido de desenvolver ações que contribuam para colmatar as situações de insucesso escolar observadas. No ano letivo de 2010-2011 verificou-se uma taxa de transição e conclusão no 10º, 11º e 12º ano de respetivamente 95,8%, 86,7% e 70,5%. É também de salientar que dos 233 alunos que concluíram os cursos, 91% ingressaram em cursos do ensino superior público. A equipa de avaliação externa evidencia no relatório de avaliação externa à escola, o impacto positivo da ação da escola na melhoria dos resultados educativos dos alunos e respetivos percursos escolares e a predominância de pontos fortes na totalidade dos campos que analisou, atribuindo-lhe na sua avaliação a classificação de muito bom (Inspeção-geral de Educação e Ciências, 2012, pp. 3-4).

Compõem as principais estruturas da organização: a Direção, da qual fazem parte o diretor, a subdiretora, que tem a seu cargo a área dos alunos, e a adjunta da direção, responsável pelas instalações e pessoal não docente; o Conselho Pedagógico, que é o órgão responsável pela organização e orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento de alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, sendo composto pelos coordenadores de cada departamento (Artes, Ciências, Ciências Sociais e Humanas e Línguas e Literaturas), pelo coordenador do 10º ano comum a todos os cursos, pelos

diretores de cada curso (Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística), pelo coordenador de direções de turma, pelo representante dos apoios educativos, pelos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação, e pelo diretor, sendo por este assegurada a presidência do conselho; o Conselho Geral, órgão de participação e representação da comunidade escolar (com exceção dos alunos) cujos elementos são eleitos de quatro em quatro anos e no qual o diretor da escola participa sem direito a voto; o Conselho Administrativo, órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, composto pelo diretor, vice-diretor e secretário; e ainda a Associação de Pais e a Associação de Alunos.

O ensino artístico especializado: contextualização curricular

A Escola Artística António Arroio está desde a sua génese, que remonta à fundação em 1919 da Escola de Artes Aplicadas de Lisboa, associada ao ensino especializado das artes, tendo ao longo de mais de meio século contribuindo para a formação de profissionais da diversas artes industriais bem como ministrado habilitações às escolas de belas artes. Ao longo da(s) sua(s) história(s), a António Arroio, tem passado por inúmeras reformas curriculares numa procura sempre renovada de adequação às necessidades e exigências da sociedade que integra, acompanhando as suas transformações e articulando-as com as necessidades e aspirações da comunidade educativa e as políticas educativas nacionais (Projeto Educativo, 2011, p. 7).

No seu início a então designada Escola Industrial António Arroio de Artes Aplicadas oferecia formação nas áreas profissionais de cerâmica, cantaria, cinzelagem, talha, desenho litográfico, labores femininos, e conferindo ainda habilitação às então escolas de belas artes, presentemente designadas de faculdades de belas artes. Em 1948 ministrava formação nos cursos da secção preparatória às belas artes, de desenhador gravador litógrafo, de pintura decorativa, de escultura decorativa, de cerâmica decorativa, de cinzelagem e de mobiliário artístico. Em 1971, com a implementação da reforma que reformulou os cursos gerais (trienais) e introduziu os cursos complementares (bianuais) vocacionados para o acesso ao

ensino superior, os cursos de artes visuais foram organizados nas áreas de equipamento e decoração, artes do fogo, artes gráficas, imagem e artes dos tecidos. Em 1980 foi criado o 12.º ano e estruturadas duas vias de ensino distintas: uma vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior e outra orientada para a profissionalização, formando técnicos de artes gráficas, meios audiovisuais, design cerâmico e metais, equipamento e desenhador têxtil. Já em 1993 foram instituídos oito cursos mantendo-se as duas vias distintas de orientação de estudos, sendo dois deles, os cursos gerais de artes I e II (fundidos num único curso em 1998), predominantemente vocacionados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, e os restantes seis, de carácter profissionalizante, correspondem a cursos nas áreas da comunicação gráfica, da comunicação audiovisual, da ourivesaria e metais, da cerâmica, do têxtil e do equipamento.

O ensino artístico especializado responde a uma procura social orientada exclusivamente para um aprofundamento de determinadas linguagens artísticas independentemente de uma opção profissional, o que tem vindo a justificar uma reorganização que reforce a sua identidade através da criação de ofertas educativas diferenciadas (Ponto Nacional de Referência para as Qualificações).

Assim, no âmbito da reforma curricular iniciada em 2004 (Decreto-lei n.º 74/2004) foram estabelecidas as regras e orientações gerais para a criação de cursos artísticos especializados orientados na dupla perspectiva de inserção no mercado de trabalho e de prosseguimento de estudos de nível superior, com a emissão de um certificado de qualificação profissional de nível IV e de prosseguimento de estudos. Neste sentido compõem atualmente a oferta educativa da escola os cursos de: Comunicação Audiovisual, com especialização em cinema e vídeo, Fotografia, Multimédia e Som; Design de Comunicação, com especialização em Design Gráfico e Multimédia; Design de Produto, com especialização em Design de Equipamento; e Produção Artística, com especialização em Cerâmica, Produção Artística, Têxteis e Ourivesaria (Escola Artística António Arroio, n.d.b).

Os planos de estudo de todos os cursos integram: a componente de formação geral, correspondente às disciplinas de Português, Inglês, Filosofia e Educação Física, com uma carga horária semanal mínima de 630 min. nos 10º e 11º anos e de 350 min. no 12º ano; a componente de formação científica, onde se incluem as disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Geometria Descritiva, esta última é substituída no curso de Comunicação Visual pela disciplina de Imagem e Som, e

que tem uma carga horária semanal mínima de 180 min. no 10º ano e de 630 min. nos 11º e 12º anos; e a competente de formação técnico-artística, que inclui a disciplina de Desenho e a disciplina de Projeto e Tecnologias distinta em cada curso, e que ocupa uma carga horária semanal mínima de 610 min. no 10º ano, de 790 min. no 11º e de 1150 min. no 12º ano. As componentes de formação científica e técnico-artística incluem ainda as disciplinas optativas de Física e Química Aplicadas, Gestão das Artes, Matemática e Teoria do Design (Escola Artística António Arroio, n.d.b).

A organização do desenvolvimento curricular da escola é composta por um 10º ano comum a todos os cursos com o propósito de “proporcionar, aos alunos recém-chegados, um tempo de adaptação à escola e às suas diferentes áreas tecnológicas, e ainda com o pressuposto de que pode, simultaneamente:

- Contribuir para a diminuição do insucesso escolar e obviar alguma parte do abandono precoce;
- Repercutir positivamente no incremento de renovadas práticas coletivas de intercâmbio entre alunos e docentes dos vários cursos, (a) potenciando a dinamização de novos processos de ensino e aprendizagem e (b) desencadeando nos seus agentes modos mais solidários de estar e agir numa escola global;
- Garantir, à partida, uma maior valia nos percursos individuais dos alunos através do alargamento de horizontes vocacionais e da aquisição de conhecimentos mais abrangentes;
- Facultar aos alunos a experimentação e compreensão das possibilidades de várias áreas curriculares ministradas na escola, permitindo-lhes uma escolha mais consciente do curso a seguir;
- Proporcionar a aquisição de competências estruturantes transversais (críticas, metodológicas e de representação), dotando os alunos, na passagem ao 11.º ano, de um sólido nível comum de conhecimentos.” (Escola Artística António Arroio, 2011, p. 6).

Nos anos seguintes os alunos podem optar por um dos quatro cursos referidos atrás e pelas respetivas especializações que os cursos oferecem. Para além do programa curricular descrito são ainda desenvolvidas diversas atividades ao longo do ano letivo, como *workshops* conferências, exposições e intercâmbios com outras instituições, nomeadamente o Museu do Chiado (Museu Nacional de Arte Contemporânea) onde a turma com a qual desenvolvemos a nossa Prática

Profissional Supervisionada realizou, no âmbito das disciplinas de Gestão das Artes e de Projeto, uma exposição de trabalhos que tinham como referente peças do museu, ou ainda as Oficinas do Convento em Montemor-o-Novo, onde a mesma turma, no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, participou num workshop de raku.

A turma: análise de dados e diagnóstico

O projeto didático-pedagógico *Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo* foi desenvolvido com uma turma do 12º ano do curso de Produção Artística, especialização em Cerâmica. O projeto integrou a disciplina de Desenho lecionada pela Professora Fernanda Soares. Para a caracterização da turma que aqui apresentamos contribuíram os dados prontamente disponibilizados pela Diretora de Turma, apreciações e observações partilhadas pela professora da disciplina e a observação e interação que realizámos e estabelecemos com a turma durante o 1º período do ano letivo de 2012-13 e durante o desenvolvimento do projeto que decorreu nas primeiras semanas do 2º período do mesmo ano letivo.

A caracterização da turma foca aspetos de carácter social e académico, estes últimos relacionados especificamente com a disciplina de Desenho, e tem como propósito proporcionar um conhecimento mais fundamentado sobre a turma no seu todo e sobre os jovens alunos que a compõe. Pretendemos, contudo, que este contribua não para estereotipar e estigmatizar os alunos ou a turma, mas antes para aproximar e adequar as situações e estratégias de ensino-aprendizagem à realidade humana e individual que constitui a turma. A sua caracterização pode, neste sentido, contribuir para a produção de conhecimento sobre os alunos que permite produzir o agora para os alunos (Cortesão, 2000, p. 47), sendo parte desse processo que é desenvolvido ao longo das aulas, que é aberto e em contínua reformulação e que depende em grande parte da inter-relação que o professor estabelece com os alunos.

No princípio do ano letivo a turma era composta por 23 alunos, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, e com uma média de idades (contabilizada no princípio do ano letivo) situada nos 18 anos, sendo que as idades oscilavam entre os 17 anos (6 alunos) e os 20 anos (2 alunos). Na turma foram sinalizados como tendo necessidades educativas especiais 3 alunos, e ainda outros 3 beneficiaram de apoio

social. Quase todos os alunos têm nacionalidade portuguesa havendo apenas um aluno com nacionalidade suíça. Os alunos residiam em 7 concelhos distintos (ver fig. 11) 8 alunos residem no concelho de Lisboa, estando por isso mais próximos da escola, e os restantes distribuem-se por ordem decrescente pelos concelhos de Sintra (4 alunos), Oeiras (3 alunos), Mafra (2 alunos), Odivelas (2 alunos), Amadora (1 aluno), Azambuja (1 aluno), Loures (1 aluno) e Palmela (1 aluno). Todos os alunos declaram ainda disporem nas suas residências computador com acesso à internet.

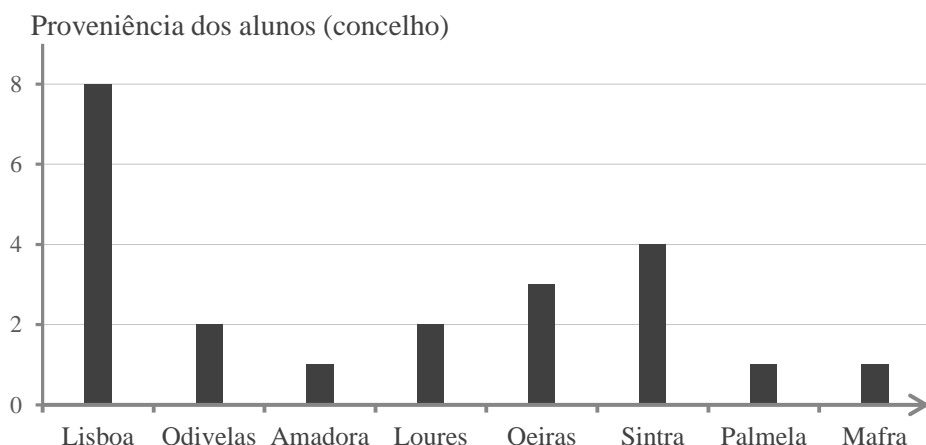


Figura 11. Distribuição da proveniência dos alunos por concelho. No eixo horizontal, os concelhos sucedem-se de acordo com a distância a que estão da escola com os mais próximos situados mais à esquerda e os mais distantes à direita.

De acordo com a informação que consta nas fichas de identificação dos alunos e como podemos observar na figura que apresentamos em baixo, as habilitações académicas dos pais dos alunos são relativamente altas tendo grande parte dos pais formação de nível superior (22 pais) ou ao nível do ensino secundário (15 pais), fator que pode potencializar uma maior proximidade entre a bagagem cultural dos jovens alunos, formada no seio da família e através das relações sociais que esta mantém bem como dos contextos culturais em que se move, e a cultura de escola. No que diz respeito à sua situação profissional, entre as conhecidas (41), grande parte dos pais (20) trabalha por conta de outrem, 13 pais trabalham por conta própria, verificam-se também alguns casos de desemprego (7) e ainda um encontra-se reformado.

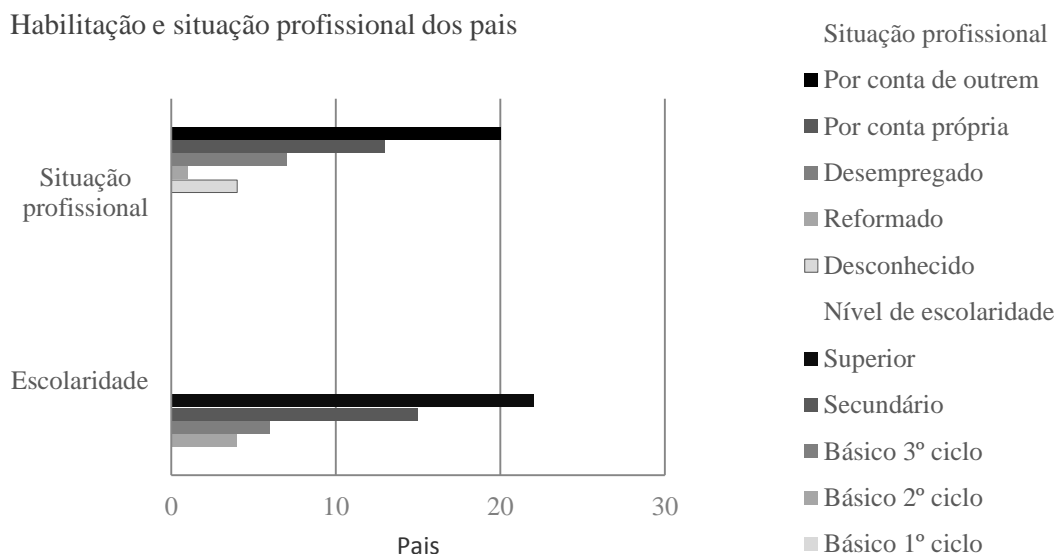


Figura 12. Caracterização da habilitação e da situação profissional dos pais dos alunos.

Quanto aos aspetos académicos e baseando-nos nos registos biográfico dos alunos, onde podemos encontrar o seu aproveitamento escolar nos anos anteriores, apresentamos na fig. 12 a distribuição das classificações obtidas pelos alunos na disciplina de Desenho nos 10º e 11º anos, sendo que do 10º ano são conhecidas as classificações de 19 alunos e do 11º as de 22 alunos. As linhas desenhadas pela distribuição das classificações nos dois anos demonstram que grande parte dos alunos obteve classificações que se situam entre o suficiente mais e o bom, o que de acordo com os critérios de avaliação adotados pela escola (Escola Artística António Arroio, n.d.c) pode traduzir-se por um domínio da atenção visual, do registo metódico e da expressividade, com a exploração e a aplicação das potencialidades dos diferentes materiais de registo e das suas variáveis densidades, e ainda pela demonstração de capacidades de estruturação e enquadramento no desenho e capacidades de pesquisa, planeamento e avaliação do próprio trabalho (Escola Artística António Arroio, n.d.c). Contudo, comparando as classificações registadas nos dois anos, salientamos a diminuição no 11º ano do nível das classificações mais baixas e o aumento do número de alunos com classificação de suficiente menos, verificando-se mesmo o caso de um aluno cuja classificação passou de suficiente no 10º ano para insuficiente no 11º ano.

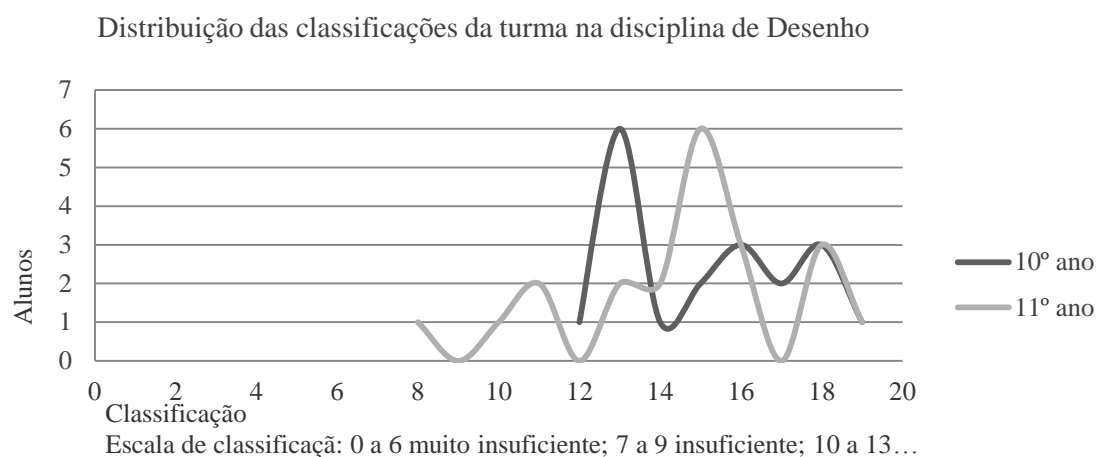


Figura 13. Distribuição das classificações da turma registrada entre o 10º ano e o 11º ano na disciplina de Desenho.

Para uma análise mais detalhada do percurso da turma na disciplina focámo-nos na evolução do aproveitamento dos alunos cujos dados apresentamos na figura 14. A partir destes observamos que a maioria dos alunos, 13 entre os 19 alunos cujas classificações conhecemos, apresenta uma diminuição no nível da classificação do 10º ano para 11º, registrando-se apenas quatro alunos que apresentam melhorias no nível de classificação e um que manteve o mesmo nível. Dados que vêm contrariar a expectativa de progressão positiva dos alunos em princípio potenciada pela continuada e atenta prática do desenho que as aulas supostamente propiciam.

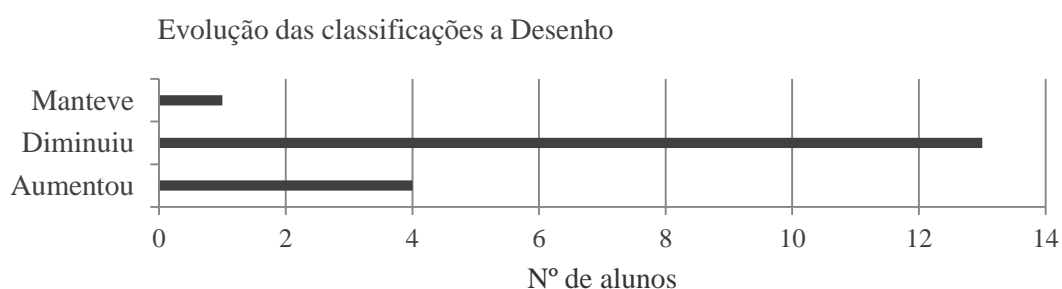


Figura 14. Caracterização da evolução das classificações dos alunos da turma na disciplina de Desenho do 10º ano para o 11º ano.

Relativamente ao ano letivo em que foi desenvolvido o projeto didático-pedagógico que é objeto de estudo no presente relatório, consideramos relevante referenciar no contexto da caracterização da turma a assiduidade dos alunos. Salientamos o elevado número de faltas verificado em grande parte dos alunos e que pode ser constatado na figura que apresentamos de seguida, com dimensões mais

preocupantes nos três casos em que o número de faltas injustificadas ultrapassa as quarenta. Num dos casos verificou-se a anulação da matrícula do aluno em meados do segundo período motivada pela mudança de país de residência. Os outros dois casos resultaram em classificações negativas na disciplina.

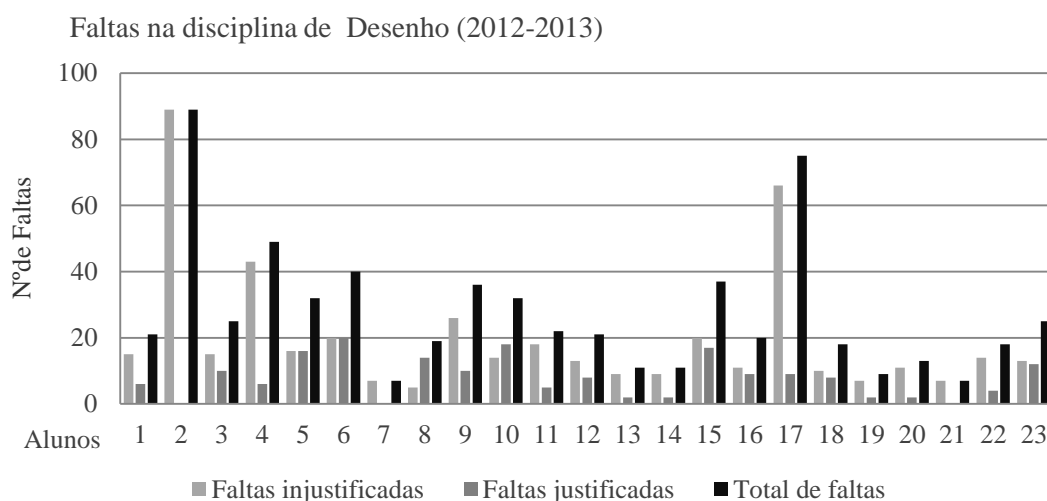


Figura 15. Quantificação das faltas registradas por cada aluno no ano letivo de 2012-13 na disciplina de Desenho.

Da análise dos dados que temos vindo a apresentar ao longo da caracterização da turma, podemos concluir que relativamente à maior parte destes – sexo; idades; residência; habilitações e situação profissional dos pais; aproveitamento escolar – a turma apresenta uma expressiva heterogeneidade, contudo identificamos na turma alguma homogeneidade relativamente à diminuição do aproveitamento escolar na disciplina de Desenho nos anos anteriores e ao elevado número de faltas. A heterogeneidade da turma é ainda mais expressiva nas diferentes formas como cada jovem aluno se relaciona com o desenho, como o ilustra a imagem que apresentamos a seguir. Nesta, apesar dos alunos estarem a desenhar a partir de um referente comum procurando analisá-lo e caracteriza-lo, tratando-se por isso de um tipo de representação que tende a aproximar-se da realidade visível, podemos observar a diversidade tanto das características dos desenhos como do próprio modo como cada aluno se relaciona com os materiais, como manuseiam o lápis, como se posicionam em relação à folha, como a ocupam, na motivação e envolvimento demonstrado pelo exercício.

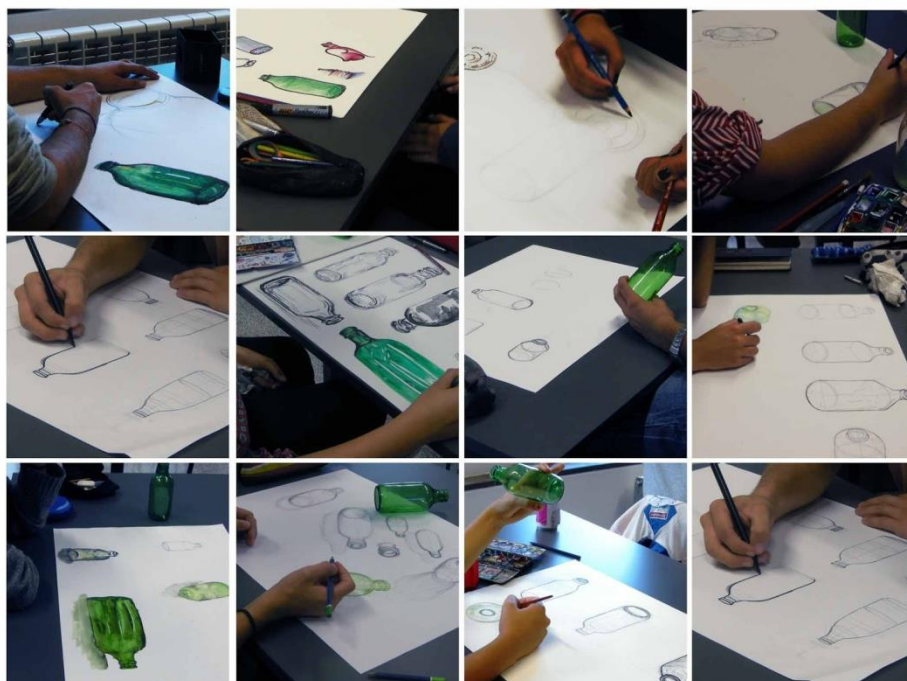


Figura 16. A multiplicidade na relação que os alunos estabelecem com o desenho.

A associação dos referidos níveis de assiduidade com a diminuição do aproveitamento escolar que referimos atrás e ainda o alheamento e falta de intencionalidade e compromisso com os trabalhos desenvolvidos, observados ao longo do 1º período, que embora não abrangessem a totalidade da turma foram notados em parte dela, em especial nos alunos que apresentam classificações mais baixas, suscitou em nós perplexidade e inquietação. Estas acentuaram-se por se verificarem numa área – o desenho – através da qual é comum os alunos descobrirem frequentemente a sua vocação artística sendo-lhes por isso mais próxima. A disciplina Desenho, central a todos os cursos da escola, possui um carácter eminentemente prático, sendo lecionada em ambiente oficial e por isso potencialmente mais aberto a uma participação mais ativa e autónoma dos alunos. O facto do alheamento que observámos em muitos dos alunos verificar-se numa escola de ensino especializado na qual os alunos ingressam, em princípio, por opção vocacional e com a qual parecem, no geral, nutrir fortes sentimentos de pertença, como referimos ao caracterizarmos a escola, aumenta ainda mais a nossa perplexidade.

Este conjunto de dados aproximam-nos das disposições de distanciamento e desinvestimento dos jovens alunos face ao trabalho escolar observados nomeadamente por Lopes (1995, 2010), Abrantes (2003) e Barrère (2003), e em nosso entender reforçam a necessidade de questionamento e reflexão sobre os sentidos do trabalho escolar, sobre os seus próprios formatos e conteúdos e o poder de ação que neles é concedido aos alunos, sobre o papel do professor e a importância que a relação e interação que se estabelece diariamente com os alunos tem para o aproveitamento escolar destes, bem como sobre os formatos e critérios de avaliação, e ainda sobre as concepções de escola e de educação em que se enquadram.

A inquietação sentida, o questionamento e reflexão a que deu lugar bem como o estudo mais aprofundado das suas premissas, orientado para a procura de estratégias educativas que propiciassem a inversão das disposições dos jovens alunos, impulsionaram a conceção do projeto *Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo* e inspiraram a convicção necessária à sua concretização, cujo relato se apresenta na próxima secção.

Operacionalização do projeto

A concretização do projeto *Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo* envolveu, ao longo da sua realização, um processo de reestruturação e adequação, tanto em relação ao plano anual da professora Fernanda Soares – professora titular da turma e nossa professora cooperante – como relativamente ao próprio quotidiano inesperado que é a sala de aula, esse espaço de interseção de individualidades e de vivências heterogêneas, e ainda relativamente às diferentes respostas dos alunos ao projeto. A presente secção do relatório é dedicada ao processo dinâmico de operacionalização do projeto didático-pedagógico aqui em análise, primeiro descrito no relato de aulas e depois analisado e avaliado na apresentação e análise de resultados.

Começamos primeiro por referir os ajustes que efetuámos na estrutura inicial do plano que concebêramos, devido à necessidade de adequação do tempo de realização que estimáramos para o projeto, de 16 aulas de 90 minutos, ao tempo letivo que acabou por nos ser disponibilizado, 7 a 8 aulas de 90 minutos cada. A diminuição do tempo de realização do projeto obrigou-nos a redefinir prioridades e a reformular alguns objetivos, conteúdos e competências específicas do projeto (ver

Anexos A e B, pp. 2 - 5), bem como os respectivos critérios de avaliação (ver Anexos E e F, pp. 9-11).

Decidimos que as fases dedicadas à recolha de material, à compreensão do conceito de apropriação e exploração dos seus processos, à conceção dos projetos de publicação e posterior concretização dos mesmos se iriam manter muito embora o tempo letivo estimado para a sua realização tivesse de ser reduzido, o que implicou nomeadamente a reformulação da quantidade de exercícios destinados à exploração dos processos de apropriação.

A constituição dos grupos de trabalho e a estimulação do sentimento de pertença ao grupo coincidiu com a fase dedicada à apresentação do conceito de apropriação.

A análise e organização da recolha acabaram por diluir-se ao longo das diferentes fases do projeto acontecendo de um modo mais informal, sem um tempo pré-determinado. O seu acompanhamento foi feito através do diálogo que mantivemos com os jovens alunos, individualmente e em grupo.

Assim sendo, a fase 0, correspondente à recolha do material fora do tempo letivo, manteve a duração inicial de uma semana, podendo ser continuada ao longo do projeto, para além da quantidade mínima prevista que deveria ser realizada dentro do tempo definido.

Para a realização da fase 1, que passou a corresponder à formação dos grupos de trabalho e da identidade do grupo, e à introdução do conceito de apropriação e exploração dos seus processos, atribuímos três aulas.

Para a realização da fase 2, que correspondeu à conceção dos projetos de publicação, estipulámos uma aula e, por fim, para a realização da fase 3, correspondente à concretização dos projetos, três aulas (ver Anexo B, pp.4-5).

Relato de aulas

Aula 1, dia 21 de Dezembro de 2012:

Apresentação do projeto *Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo* e início da fase 0.

A primeira aula dedicada ao projeto didático-pedagógico que desenvolvemos no âmbito da Prática Profissional Supervisionada coincidiu com o último dia de aulas do 1º período letivo e também com a última aula desse período. Nesse dia tinha sido organizada uma pequena feira de peças em cerâmica fabricadas por alunos e professores do curso de Cerâmica com o propósito de angariação de fundos para aquisição de material utilizado na oficina, na qual os alunos da turma participaram. Coincidiu ainda com o dia da festa de Natal organizada pela Associação de Estudantes, da qual fazem parte muitos alunos da turma, e que aconteceu após o período letivo, com a atuação de bandas juvenis. Foi, por isso, um dia de alguma dispersão e no qual metade da turma esteve ausente.

Depois da Professora Fernanda ter realizado com os alunos a autoavaliação do trabalho realizado no 1º período, distribuímos o enunciado de apresentação do projeto (ver Anexo G, pp. 12-15) e pedimos aos alunos que se juntassem em torno da mesa sobre a qual tínhamos disposto alguns exemplares de auto publicações, umas fotocopiadas, outras serigrafadas, realizadas por antigos alunos da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, que de certa forma ilustravam o tipo de produto final que o projeto visava.

Apresentámos o projeto expondo aos jovens alunos o seu objetivo geral – a conceção e realização de uma publicação por grupo a partir de imagens e textos apropriados pelos alunos – o modo como seria desenvolvido, ou seja, através do trabalho coletivo, em grupos de cinco a seis elementos que nós próprios definiríamos, e as suas diferentes fases de desenvolvimento. Sublinhámos a importância da sua fase inaugural, pois esta corresponderia à recolha da matéria-prima necessária ao desenvolvimento dos projetos de publicação de cada grupo, e que esta deveria ser o mais abrangente possível de modo a não limitar, à partida, as suas opções e a promover a descoberta de possibilidades não antevistas para assim se expandir o processo criativo.

Em resposta à pergunta de um aluno sobre o conceito do projeto, pergunta com a qual os alunos são frequentemente confrontados na disciplina de Projeto e que

consideramos pertinente que seja também colocada pelos alunos aos professores, explicitámos que com o projeto pretendíamos estimular a atenção dos alunos para os diferentes, mas interligados, aspetos do mundo que os rodeia – sejam eles estéticos, culturais, sociais ou históricos – e assim potenciar a expansão e aprofundamento da sua cultura visual, da criação de um universo visual e semântico, que consideramos essencial ao pensamento e produção em qualquer área artística ou próxima desta como o *design* ou a arquitetura.

Explicitámos ainda que o projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo* era um meio de convocar os seus interesses e visão do mundo em construção, de estimular o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão e de transformação plástica, de construção de sentidos e de intervenção construtiva no mundo através da conceção e concretização de um projeto coletivo de publicação do qual resultaria um produto que, à semelhança das peças de cerâmica que vendiam na feira, poderia ser reproduzido, publicado, tornando-se parte do mundo de outras pessoas.

A apresentação do projeto aconteceu em ambiente informal. Através do diálogo com os alunos procurámos saber o que pensavam sobre aquele tipo de publicações, se já tinham visto ou participado em alguma. No meio juvenil, este tipo de publicações “caseiras” é, em geral, associado aos *fanzines* tendo sido justamente essa a associação que os alunos da turma estabeleceram.

O fanzine é um tipo de publicação amadora, ou seja, não profissional ou não oficial, produzida por fãs de um determinado fenómeno cultural e tradicionalmente realizada com meios rudimentares e pouco dispendiosos. É muitas vezes relacionado com a contracultura, ou formas culturais alternativas à cultura dominante, entre elas a ficção científica, a banda desenhada, a poesia e a poesia visual, etc. O termo resulta da aglutinação da palavra *fan* (amador) e magazine (revista) e surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos da América por volta de 1940 no meio literário da ficção científica. Contudo, o *fanzine* surge, também, muitas vezes associado a um tipo de publicação pouco ambiciosa, feita de forma displicente, sem muito empenho ou interesse. Não querendo que os jovens alunos associassem o projeto a um tipo específico de produto e de modo de fazer, optámos por não usar o termo *fanzine* preferindo antes o termo mais abrangente de publicação ou de auto publicação. Procurámos também passar essa ideia mais abrangente de publicação através do diálogo que se foi estabelecendo com e entre os alunos.

Apesar da reduzida disponibilidade dos estudantes relativamente ao trabalho escolar num último dia de aulas, os alunos presentes mostraram-se interessados no projeto o que, como veremos na análise de resultados, não se traduziu no seu empenho efetivo.

Tivemos também oportunidade, fora do tempo de aula, de entregar alguns enunciados a alunos que se encontravam na feira de cerâmica ou a preparar a festa de Natal e ainda de conversar um pouco no café com dois alunos, sobre a forma como se relacionavam com o desenho. Enviámos também a todos os alunos por correio eletrónico a morada do blogue criado para o projeto onde constava informação sobre o projeto e sobre a sua fase inicial.

Aula 2, dia 4 de Janeiro de 2013:

Fase 1: constituição dos grupos de trabalho e introdução do conceito de apropriação.

A segunda aula assinalou o início da fase 1 do projeto. Começámos por perguntar se todos os alunos tinham realizado a recolha que tínhamos solicitado. Apenas dois alunos tinham consigo a recolha realizada, outros alunos afirmavam tê-la realizado mas não a traziam consigo. A maioria dos alunos assumiu não ter realizado o trabalho pedido. Questionámos estes últimos sobre os motivos pelos quais não tinham feito a recolha, mais com a intenção de os consciencializar sobre a sua falta de compromisso do que para saber as razões em si, até porque não enunciaram razões que a justificassem. Sublinhámos novamente a importância e o sentido da fase 0 para o desenvolvimento do projeto. Curiosamente, os alunos que realizaram a fase inicial (0) foram aqueles com quem tínhamos estado a conversar após a última aula, pelo que supomos que o diálogo extra aula pôde ter suscitado um maior envolvimento nesses dois alunos.

Na organização das atividades a desenvolver durante o primeiro dia da fase 1 do projeto optámos por introduzir o conceito de apropriação antes da constituição dos grupos de trabalho. Pretendíamos que este fosse pensado e discutido entre a turma e não entre pequenos grupos dentro desta. Para tal, decidimos mudar com os alunos a planta da sala, cujas mesas estavam dispostas em fila, formando com estas um semicírculo de modo a não haver filas da frente e filas de trás e todos os alunos puderem observar-se mutuamente. Assim, conseguimos também criar um espaço

livre no centro da sala necessário para a realização da dinâmica através da qual resultariam os grupos de trabalho.

O conceito de apropriação foi introduzido, após a distribuição do respetivo enunciado (ver Anexo G, p. 17), e com o recurso à projeção, a partir do blogue do projeto (<http://publicacoes12caa.blogspot.pt/search/label/Apropria%C3%A7%C3%A3o>), de duas imagens de obras de artistas de períodos artísticos distintos mas relacionadas entre si – *La Fountain* (1917) de Marcel Duchamp e *Self-Portrait as a Fountain* (1966/67) de Bruce Naumam – através das quais pretendemos ilustrar o conceito de apropriação e impulsionar a reflexão e discussão entre os jovens sobre as suas possíveis implicações no que se entende por criação e obra artística, bem como por autor. Os alunos foram convidados a partilhar o que pensavam sobre as imagens que viam gerando-se um pequeno debate em torno destas.

Em vez de transferirmos para os alunos uma definição fechada de apropriação, procurámos intrigá-los e, desse modo, suscitar-lhes a curiosidade e a reflexão exploratória sobre os possíveis significados e implicações da apropriação artística. Alguns alunos da turma aderiram ativamente ao debate demonstrando maior facilidade em exteriorizar os seus pensamento e revelando também capacidade de expressar entendimento sobre objetivos artísticos, pensamento metafórico e de interpretação de manifestações artísticas.

De seguida, passámos à constituição dos grupos de trabalho através de uma dinâmica de grupo que pretendeu simultaneamente sensibilizar os alunos para importância da cooperação e da confiança no trabalho coletivo. Enquanto preparávamos a dinâmica (colando nas costas dos alunos uma pequena folha com uma forma desenhada que identificava o grupo a que pertenciam) convidámos os dois alunos que tinham realizado e trazido a sua recolha a falarem um pouco sobre esta à turma. Após esse momento de partilha, demos início à dinâmica de grupo pedindo aos alunos que formassem um círculo no espaço livre no centro da sala. Explicámos então aos alunos que a folha nas suas costas identificava o grupo a que pertenciam e que teriam de encontrar os seus grupos sem usarem palavras e sem espreitarem o papel que tinham nas próprias costas. Após uma inicial perplexidade, os alunos começaram a observar as costas uns dos outros e a perceber que para resolverem o desafio proposto teriam de pedir ajuda e de cooperar uns com os outros. Depois de encontrados os grupos convidámos os alunos a partilharem os sentimentos e atitudes suscitados pela dinâmica de grupo.

A constituição dos grupos – quatro formados por cinco a seis elementos – foi definida por nós segundo um critério de heterogeneidade relativamente a interesses e atitudes que observámos nos alunos e características observadas nos seus trabalhos; para além disso procurámos também separar os alunos que pareceram ter relações de maior afinidade, pois pretendíamos, com o trabalho em equipa, que os alunos aprendessem a colaborar para além das relações de amizade e de afinidade e a tirar partido das diferentes características e potencialidades uns dos outros.

Com os grupos de trabalho formados mudámos novamente a planta da sala de aula agrupando as mesas de modo a acomodarmos os grupos de trabalho. Depois de entregarmos o enunciado relativo à constituição dos grupos (ver Anexo G, p. 16) pedimos aos alunos que inventassem em conjunto um nome para o seu grupo e realizassem uma ilustração que o identificasse e na qual constasse o nome do grupo e dos seus elementos. Com esta atividade pretendemos fomentar o espírito coletivo e a identificação dos jovens alunos com o grupo de modo a facilitar a sua interação. Surgiram assim os seguintes grupos de trabalho: *Somos Volúpia, Não Pão Não, Amarillos de la Muerte e 3Ângulos*.

Aulas 3 e 4, dias 7 e 8 de Janeiro de 2013:

Fase 1: exploração de processos de apropriação.

A terceira e quartas aulas foram dedicadas à exploração de alguns processos de apropriação, orientada através de uma sequência de exercícios propostos aos alunos, três deles individuais e um coletivo. As mesas da sala foram reunidas em quatro grupos para que os alunos pudessem realizar os exercícios entre cada grupo de trabalho. Disponibilizámos também algumas revistas e jornais para os alunos que não tinham realizado a recolha de material para apropriação.

A sequência de exercícios propostos (ver Anexo G, pp. 18-24) apresentava um nível crescente de complexidade e procurou suscitar nos alunos o desenvolvimento da capacidade de diferenciação de processos de apropriação e de aspetos formais e semânticos a estes associados. Como podemos observar nas imagens de trabalhos realizados pelos alunos que expomos de seguida, a título de exemplo, partimos, no primeiro exercício, da associação de duas imagens ou de dois fragmentos de imagem (ver figuras 17 e 18) para a associação no segundo exercício, entre figuras presentes nas imagens e formas recortadas nas imagens mas não

presentes nestas (ver figuras 19 e 20). No terceiro exercício foi proposto aos alunos que construíssem uma imagem a partir de fragmentos de outras imagens de modo a que esses fragmentos ganhassem uma leitura diferente da sua leitura original (por exemplo usar imagens de olhos como pétalas de flor) (ver figura 21).

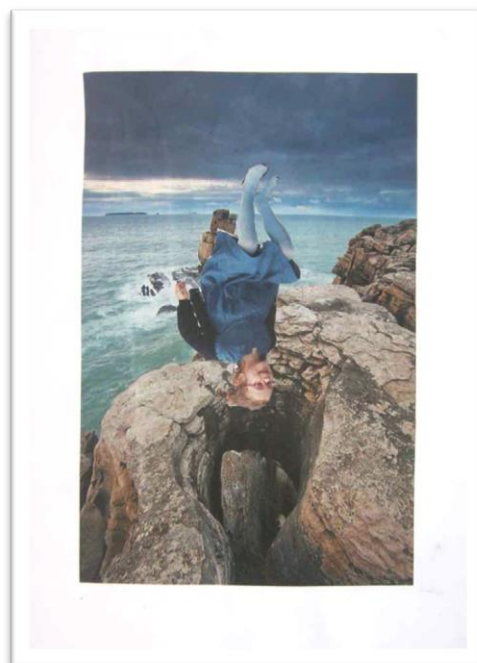
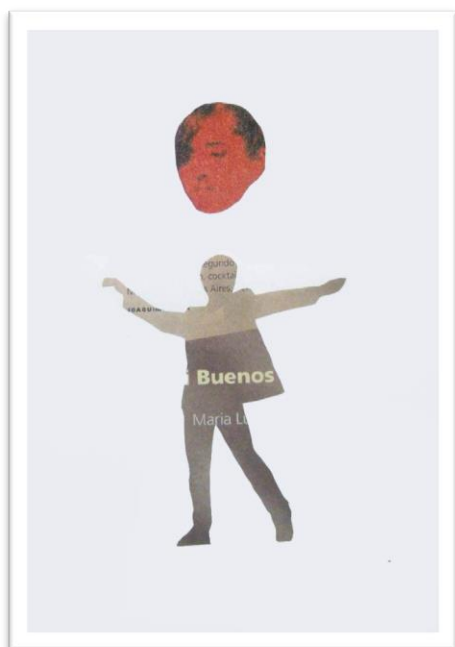


Figura 17 e Figura 18. Resposta ao exercício 1: associação entre dois fragmentos de imagem. Trabalhos realizados respetivamente pela Inês (à esquerda) e pela Mariana (à direita).



Figura 19 e Figura 20. Resposta ao exercício 2: associação entre figuras presentes nas imagens e formas não presentes nas imagens. Trabalhos realizados respetivamente pela Inês (à esquerda) e pela Romana (à direita).



Figura 21. Resposta ao exercício 3: composição coletiva a partir de figuras presentes nas imagens afastando-as daquilo que originalmente representam. Trabalho realizado pelo grupo NãoPãoNão.

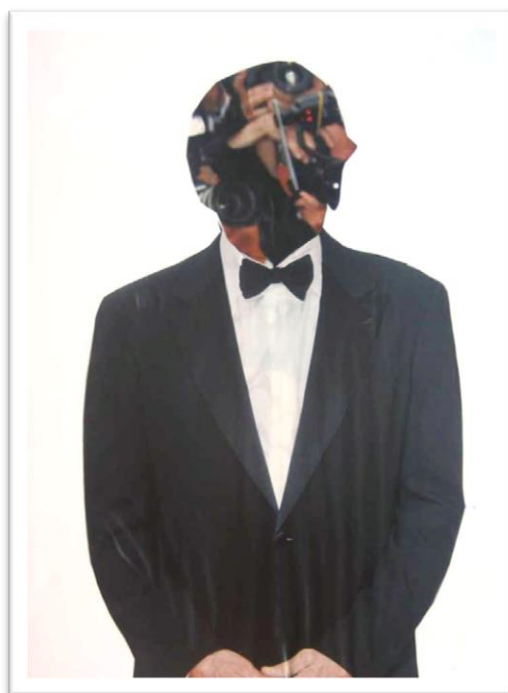
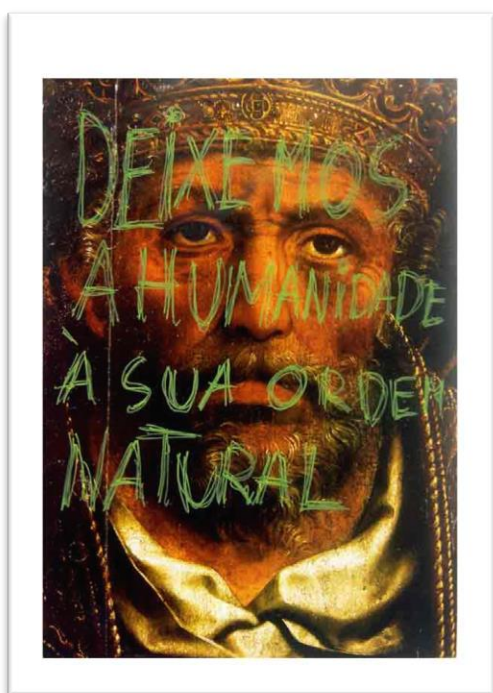


Figura 22 e Figura 23. Resposta ao exercício 6: Intervenção sobre uma imagem. Trabalhos realizados respetivamente pelo Afonso (à esquerda) e pela Mariana (à direita).

O quarto exercício (correspondente ao exercício seis do enunciado, ver Anexo G, pp. 22- 24) consistiu na intervenção livre sobre uma imagem (ver figuras 22 e 23).

A apresentação dos exercícios aconteceu progressivamente e com o recurso aos seus enunciados, previamente distribuídos pelos alunos, e à projeção da página do blogue do projeto onde os enunciados se encontram publicados (<http://publicacoes12caa.blogspot.pt/search/label/Processos%20de%20Apropria%C3%A7%C3%A3o>). Para cada exercício mostrámos exemplos de obras de artistas que ilustravam o que era pedido e simultaneamente contribuíam para facilitar a sua compreensão, para estimular a criatividade dos alunos e ainda alargar e diversificar a sua cultura visual e artística. Apresentámos também um curto documentário sobre um dos artistas associados à apropriação. À medida que mostrávamos os exemplos convidámos os alunos a refletir sobre o modo como as imagens tinham sido construídas e a interpretá-las livremente.

Os exercícios foram realizados segundo um tempo predeterminado, entre 20 a 30 minutos. Parece-nos que a imposição de um determinado ritmo de trabalho comum a todos terá contribuído para atenuar a tendência para a dispersão verificada em muitos alunos da turma. Contudo, somos da opinião que acabou por constranger de um modo excessivo o ritmo de trabalho dos alunos, que difere de aluno para aluno e mesmo num só aluno, de exercício para exercício. Ao longo das aulas fomos acompanhando o trabalho dos alunos, procurando compreender as suas dificuldades e impasses e ainda estimular a procura de soluções que implicassem uma maior exploração formal e semântica.

O acompanhamento que realizámos permitiu-nos também perceber que a organização dos alunos por grupos de trabalho, mesmo durante a realização dos exercícios individuais, fomentou a entajada, a partilha de opiniões sobre os trabalhos realizados e mesmo de soluções plásticas para os exercícios propostos, o que a nosso ver enriqueceu não só o trabalho escolar como também e principalmente a experiência de aprendizagem destes alunos.

Aula 5, 11 de Janeiro de 2013:

Fase 2: concepção dos projetos de publicação.

A quinta aula correspondeu à fase 2 do projeto na qual propusemos aos alunos, organizados nos seus grupos de trabalho, que concebessem um projeto de publicação tendo em conta os processos de apropriação explorados ou outros e as recolhas de material para apropriação realizadas anteriormente. De modo a orientarmos a concepção dos projetos de publicação realizámos um guião (ver Anexo G, pp. 25-26), entregue aos alunos no princípio da aula, onde salientámos os aspetos que os alunos deviam ter em conta para otimizarem a organização e a concretização dos projetos, como a definição do título da publicação; do número de páginas; da estratégia ou método de trabalho; da coerência da publicação e, ainda, a definição de tarefas e de prazos. No final da aula, cada grupo teria de entregar um pequeno texto de apresentação dos seus projetos de publicação que respondesse aos aspetos enunciados atrás.

Ao longo da aula acompanhámos o processo de concepção dos projetos de cada grupo, auscultámos as suas ideias e colocámos questões que promovessem um esboço mais claro dos projetos e a análise da sua viabilidade procurando, contudo, não condicionar o poder de decisão e de ação dos alunos.

Em geral, os alunos demonstraram-se envolvidos e empenhados na concepção de um projeto cuja definição partiu quase inteiramente deles, havendo apenas a imposição dos processos usados que teriam de envolver necessariamente a apropriação. O guião entregue aos alunos ajudou-os a organizar as suas ideias e a definirem aspetos fundamentais à concretização dos projetos, revelando-se um importante instrumento pedagógico. Na sua grande maioria, os alunos revelaram autonomia e capacidade de expor e discutir ideias e opções artísticas, participando ativamente na construção do projeto. Contudo, verificaram-se também alguns casos de alunos com menor capacidade de iniciativa e menor envolvimento nos projetos demonstrando-se mais passivos relativamente aos restantes elementos dos grupos.

Todos os grupos entregaram no final da aula o texto de apresentação do seu projeto de publicação. Entre os projetos concebidos, três deles visavam a realização de brochuras e outro a realização de um desdobrável. Entre as brochuras, um dos projetos foi concebido em torno da apropriação do poema *Opiário* de Álvaro de Campos, pelo grupo *Somos Volúpia*; o projeto do grupo *3Ângulos* partiu da

apropriação do triângulo – forma com a qual o grupo foi identificado na dinâmica que realizámos no início da fase 1 para constituirmos os grupos de trabalho – tornando-o um elemento unificador, presente em todas as páginas da publicação; o grupo *NãoPãoNão* optou por basear o seu projeto na apropriação de diferentes secções que tradicionalmente compõem a generalidade dos jornais, como o desporto, a publicidade, a política ou meteorologia. O desdobrável concebido pelo grupo *Amarillos de la Muerte* partiria da apropriação de um mapa de Lisboa sobre o qual os elementos do grupo interviriam através do método *cadavre exquis*, que consiste num método de produção literária ou plástica inventado por artistas do Movimento Surrealista como meio de escapar ou subverter uma lógica discursiva linear. O método agrega vários autores no qual cada um intervém a partir de um fragmento final da intervenção do outro, desconhecendo o resto da intervenção.

Os projetos concebidos revelaram compreensão dos processos de apropriação e capacidade de conceção de um projeto coerente e mobilizador dos processos explorados e dos interesses dos alunos.

Aulas 6 e 7, 14 e 15 de Janeiro de 2013:

Fase 3: concretização dos projetos de publicação, realização das páginas.

Finalizada com sucesso a fase de conceção dos projetos, demos início à fase seguinte dedicada à concretização dos mesmos. Nas duas primeiras aulas, os alunos, organizados segundo os seus grupos de trabalho, concentraram-se na realização das páginas para as respetivas publicações procurando explorar de um modo mais pessoal e menos dirigido os processos de apropriação abordados ou outros.

Durante a realização das páginas, dois dos grupos – os *Somos Volúpia* e *3Ângulos* – destacaram-se pelo envolvimento e empenho dedicados à concretização dos projetos, demonstrando uma maior identificação com este tipo de trabalho escolar e autonomia na realização do mesmo.

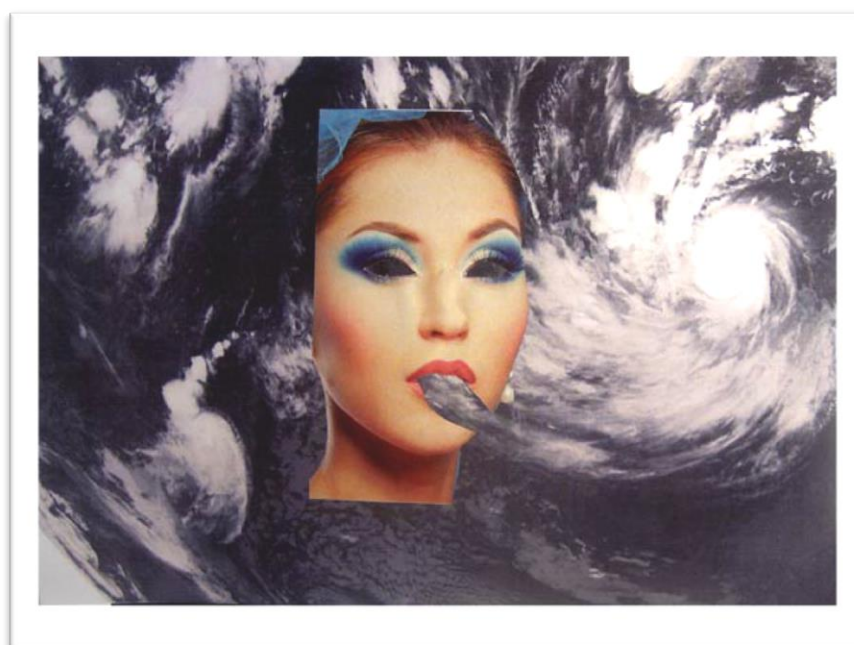


Figura 24, Figura 25 e Figura 26. Exemplos de trabalhos realizados na fase 3: concretização dos projetos de publicação. Trabalhos realizados respetivamente pelos elementos do grupo *Amarillos de la Muerte* (trabalho realizado coletivamente) (em cima à esquerda), pela Carolina M. do grupo *3Ângulos*, (em cima à direita) e pelo Ricardo do grupo *NãoPãoNão* (em baixo).

Num outro grupo – os *Amarillos de la Muerte* – apesar de dois dos seus elementos demonstrarem bastante empenho e envolvimento, o número de faltas dos restantes três elementos e a postura mais passiva e alheia de dois destes, prejudicou a concretização do projeto até porque o método escolhido pelos alunos – o *cadavre exquis* – fazia com que esta dependesse muito da presença simultânea de todos os elementos do grupo, pois a intervenção de cada um dependia em parte da intervenção dos outros.

Apesar de o grupo *NãoPãoNão* ter sido o que elaborou um texto de apresentação do projeto de publicação mais completo e melhor estruturado, acabou por ser aquele em que se registaram mais faltas entre os seus elementos, principalmente em dois deles, e no qual a generalidade dos seus elementos demonstrou menor envolvimento e empenho na concretização do projeto.

O trabalho por projetos aumenta o poder de ação dos alunos sobre os seus processos de aprendizagem. Contudo, aumenta também a responsabilidade dos alunos, exige-lhes mais envolvimento, iniciativa e competências estratégicas mais amplas na organização do trabalho escolar. Não se espera dos alunos apenas que façam o seu trabalho, que respondam aos exercícios, como de certo modo aconteceu na fase 1 do projeto. Pedimos-lhes antes para serem ativos, inventivos, para tomarem iniciativas, para assumirem responsabilidades, para serem simultaneamente autónomos e capazes de trabalharem em grupo, para se comprometerem com os seus trabalhos de modo a levarem-nos a cabo (Perrenoud, 1993, p. 86). Se para alguns alunos o trabalho por projetos é mobilizador da sua motivação e empenho, noutros torna mais evidente as suas incapacidades e fragilidades que muitas vezes resultam em estratégias defensivas e de fuga ao trabalho escolar. Tendo em conta estas situações, procurámos agir colocando em prática uma avaliação formativa.

Na tentativa de contrariarmos e suscitarmos a transformação da postura desinteressada e resistente de alguns alunos, optámos por reforçar o seu acompanhamento em vez de adotarmos uma atitude repreensiva. Na tentativa de desconstruirmos as suas estratégias de fuga ao trabalho escolar, como a conversa prolongada entre colegas, a passividade perante a falta de algum material necessário ou a resistência declarada face aos processos de apropriação implicados no projeto, procurámos conhecer melhor as suas ideias e os trabalhos que estavam a desenvolver, identificando com eles as suas potencialidades e fragilidades e ajudando-os a traçar novas estratégias de trabalho.

Aula 8, 18 de Janeiro de 2013:

Fase 3: concretização dos projetos de publicação, realização da capa e contracapa e da maquete da publicação.

Na última aula dedicada exclusivamente ao projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*, os grupos de trabalho concentraram-se na reunião e organização das páginas já concluídas, na finalização das que faltavam e ainda na realização da capa e contracapa e da maquete da publicação. As imagens que expomos de seguida ilustram o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a presente aula.



Figura 27 e Figura 28. Exemplos de trabalhos realizados na fase 3: capa (à esquerda) e contracapa (à direita) realizadas pelo grupo *NãoPãoNão*.



Figura 29 e Figura 30. Exemplos de trabalhos realizados na fase 3: capa (à esquerda) e contracapa (à direita) realizadas pelo grupo *Somos Volúpia*.

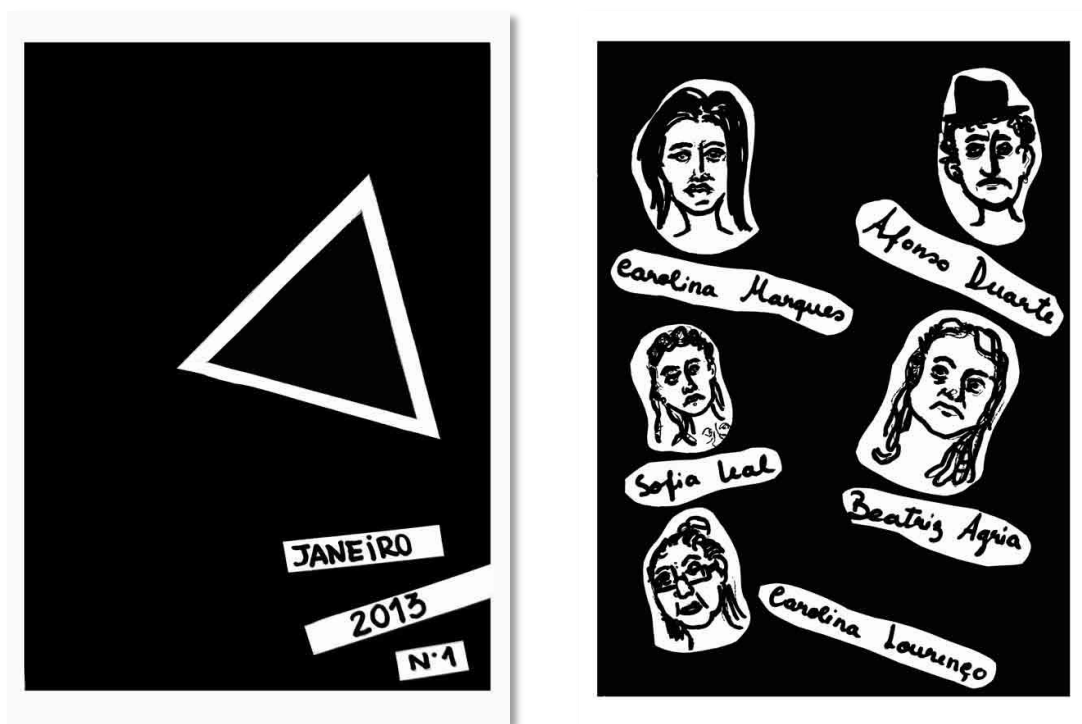


Figura 31 e Figura 32. Exemplos de trabalhos realizados na fase 3: capa (à esquerda) e contracapa (à direita) realizadas pelo grupo *3Ângulos*.



Figura 33 e Figura 34. Exemplos de trabalhos realizados na fase 3: dois excertos do desdobrável realizado pelo grupo Amarillos de la Muerte.

O ritmo de trabalho dos alunos, movidos pela vontade e pela necessidade de concretizarem os seus projetos aumentou gerando-se uma agitação produtiva na sala de aula. Observámos em todos os grupos atitudes de cooperação entre os seus elementos e um esforço de organização do trabalho com a divisão voluntária de tarefas tendo em vista a conclusão de um objetivo comum, com o qual grande parte dos alunos se identificou.

Três dos quatro grupos – os Somos Volúpia, os 3Ângulos e os NãoPãoNão – conseguiram finalizar os seus projetos de publicação dentro do tempo previsto. O grupo Amarillos de la Muerte não o conseguiu concluir devido à ausência alternada

de alguns dos seus elementos durante a fase de concretização do projeto de publicação e às características do seu projeto cuja concretização dependia muito da presença simultânea de todos os elementos do grupo, pelo que concedemos mais algum tempo extra ao grupo para a conclusão do desdobrável.

Conclusão do projeto

As maquetes das publicações concebidas e realizadas pelos alunos permitiram-nos montar por meio do computador as páginas, capa e contracapa das publicações após a sua prévia digitalização. Este processo implicou a edição de imagem e paginação com o recurso a programas específicos e que consideramos que seria importante que fosse desenvolvido pelos alunos no âmbito da disciplina de Desenho A, pois contribuiria para os aproximar das tecnologias atualmente utilizadas na criação e edição de imagens, bem como do desenho assistido por computador. A sua exploração pelos alunos exigiria, porém, mais tempo de aulas para a realização do projeto didático-pedagógico que aqui apresentamos.

Depois do processo de montagem digital, da posterior impressão e reunião das páginas e capas, os protótipos das publicações ficaram prontos. Mostrámo-los aos alunos durante um momento da aula de Desenho da professora titular da turma que nos foi gentilmente cedido já após a realização da nossa Prática Profissional Supervisionada. A maioria dos alunos mostrou-se entusiasmada com os resultados dos seus trabalhos, sendo clara a sua satisfação quando folhearam nas mãos as páginas dos projetos de publicação que haviam concebido e concretizado. Outros, ao apreciarem as publicações dos colegas, lamentaram o facto de não se terem aplicado mais, principalmente alguns alunos do grupo NãoPãoNão cuja reduzida dedicação na fase de concretização do projeto de publicação provocou um resultado menos satisfatório. Disponibilizámos aos alunos as maquetes das publicações em formato digital para que pudessem fazer as suas impressões das publicações.



Figura 35 e Figura 36. As publicações realizadas pelos alunos: Cadáver, do grupo Amarillos de la Muerte (à esquerda), Ópio, uma homenagem a Fernando Pessoa, do grupo Somos Volúpia, Triângulo, do grupo 3Ângulos e PublicaNãoPãoNão do grupo NãoPãoNão (à direita).

Avaliação do projeto

Apresentação e análise de resultados

O carácter diversificado da avaliação que adotámos, com um propósito formativo e sumativo, permite-nos não só descrever de um modo mais aproximado a qualidade da aprendizagem dos alunos e, desse modo, apoiar mais eficazmente o seu processo de aprendizagem, como também avaliar o sentido e eficácia do próprio projeto didático-pedagógico e das suas diferentes fases. A apresentação e análise de resultados a que dedicamos a presente secção do relatório direciona-se nas duas vertentes de avaliação: a das aprendizagens dos alunos e a da eficácia do projeto relativamente aos objetivos a que se propunha.

Os resultados que apresentamos de seguida têm como fonte a tabela de avaliação geral da turma (ver fig. 31 p. 105), onde reunimos os dados relativos a a) avaliação quantitativa dos alunos, que incluiu a assiduidade e pontualidade e os critérios de execução do projeto; b) avaliação qualitativa que contemplou as competências desenvolvidas ao longo do projeto e respetivos conteúdos programáticos.

A avaliação de competências foi realizada ao longo do projeto e descrita na tabela de avaliação individual que concebemos para cada aluno (ver anexo H, pp. 28-69), e teve ainda como evidências os trabalhos realizados pelos alunos (ver Anexo I, pp. 71-105), as atitudes observadas em contexto de sala de aula e a interação que estabelecemos com estes.

A apresentação e análise de resultados permitem-nos refletir de um modo fundamentado sobre a concretização do projeto didático-pedagógico que concebemos ajudando-nos a perceber de que modo este respondeu às expectativas e objetivos traçados, tanto no que diz respeito à exploração e aprofundamento dos conteúdos programáticos que o projeto pretendeu convocar, como em relação aos nossos propósitos de integração curricular e ao nosso compromisso com um ensino relevante para os alunos, capaz de fomentar nestes disposições de identificação e a autodeterminação.

Tabela 1

Avaliação sumativa da turma

			Afonso	Ana	André	Beatriz A.	Beatriz P.	Carolina L.	Carolina M.	Duarte	Francisco	Hugo	Inês	Lídia	Mariana	Miguel	Neiza	Ricardo	Romana	Sandra	Simão	Sofia	Tomás		
Critérios de execução 30% - 6 valores	Recolha		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0,1	
	Recolha diversificada		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0,5	0	0	0,1	
	Ex.1		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0,9	
	Ex.2		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0,8
	Ex.3		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
	Ex.6		1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,8
	Publicação		1	1	0,2	1	0,2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,9
	Total:		4	4	3	3	0	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	6	4	6	3	4	3,8	
Competências 60% - 12 valores	0	Fase	Perceção (30%)	13,0	12,0	0,0	12,0	10,0	14,0	15,0	12,0	12,0	12,0	15,0	14,0	17,0	14,0	11,0	13,0	18,0	12,0	17,0	12,0	16,0	12,9
			Produção (40%)	13,0	12,0	0,0	12,0	10,0	14,0	15,0	12,0	12,0	12,0	15,0	14,0	16,0	14,0	11,0	13,0	18,0	12,0	18,0	12,0	16,0	12,9
		10%	Pessoal e Social (30%)	9,0	10,0	0,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	18,0	9,0	18,0	9,0	9,0	9,5
				11,8	11,4	0,0	11,1	9,7	12,5	13,2	11,1	11,1	11,1	13,2	12,5	14,2	12,5	10,4	11,8	18,0	11,1	17,1	11,1	13,9	11,9
	1	Fase	Perceção (25%)	15,3	15,8	14,0	14,8	0,0	12,0	16,0	14,0	14,5	14,0	17,0	15,3	16,5	16,0	12,0	13,0	17,0	13,5	17,0	13,0	17,0	14,2
			Reflexão e interpretação (25%)	16,0	15,7	11,3	15,3	0,0	12,0	16,0	14,3	14,3	14,3	16,7	16,0	16,3	16,3	12,3	13,0	17,0	14,3	17,0	13,0	17,0	14,2
		20%	Produção (30%)	15,3	14,0	13,0	14,0	0,0	12,0	15,8	13,3	14,5	13,8	17,0	15,3	17,0	16,0	12,3	11,8	17,5	12,8	17,5	13,0	17,0	13,9
		Pessoal e Social (20%)	15,7	15,0	11,0	15,0	0,0	9,7	16,3	12,7	14,3	13,3	16,7	15,6	15,3	15,3	11,0	12,0	17,0	12,3	17,0	13,0	17,3	13,6	
				15,5	15,1	12,4	14,7	0,0	11,5	16,0	13,6	14,4	13,9	16,9	15,4	15,9	12,0	12,5	17,2	13,3	17,2	13,0	17,1	14,0	
	2	Fase	Reflexão e interpretação (30%)	16,0	15,0	0,0	16,0	11,0	13,0	16,0	14,0	16,0	15,0	17,0	16,0	17,0	17,0	12,0	13,0	17,0	13,0	17,0	12,0	17,0	14,3
			Produção (40%)	17,0	17,0	0,0	17,0	15,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	17,0	16,1
		10%	Pessoal e Social (30%)	16,0	16,7	0,0	17,0	11,7	17,0	16,7	13,3	16,0	15,3	17,0	16,0	16,0	16,3	11,0	15,6	17,0	12,3	16,0	12,6	17,3	14,6
				16,4	16,3	0,0	16,7	12,8	15,8	16,6	15,0	16,4	15,9	17,0	16,4	16,7	16,8	13,7	15,4	17,0	14,4	16,7	14,2	15,1	
	3	Fase	Perceção (27,5%)	15,5	14,8	13,8	14,5	9,0	14,5	16,8	13,3	16,0	13,0	17,0	15,5	17,0	16,0	13,0	15,0	17,0	13,0	16,8	13,3	16,8	14,8
			Reflexão e interpretação (27,5%)	15,7	15,0	11,0	14,3	9,0	14,0	16,3	13,0	15,7	14,0	17,0	15,6	16,0	15,0	13,0	15,6	16,0	13,0	17,3	13,0	17,0	14,6
		20%	Produção (35%)	16,3	14,8	11,5	14,5	9,0	14,8	17,0	13,0	15,8	12,8	17,3	16,3	17,0	16,3	13	15,3	17,5	13,0	16,8	13,0	17,0	14,9
		Pessoal e Social (10%)	17,0	16,7	11,7	14,0	9,0	14,3	17,0	12,7	14,0	13,3	17,3	17	16,0	15,6	13,0	15,6	17,0	12,6	17,0	12,6	17,3	14,8	
				16,0	15,0	12,0	14,4	9,0	14,4	16,8	13,1	15,6	13,2	17,1	16	16,8	15,8	13	15,2	17,1	13,0	16,9	13,0	17,0	14,8
Total			9,1	8,8	4,9	8,6	4,1	8,0	9,5	7,9	8,8	8,1	9,8	9,2	9,7	9,3	7,4	8,3	10,3	7,8	10,3	7,7	9,9	8,5	
Classificação total			15,4	15,1	8,8	14,0	5,4	12,4	15,8	14,2	15,0	13,5	15,0	14,6	16,0	15,4	13,5	12,6	18,3	13,9	17,8	13,2	16,0	14,1	

Começaremos por apresentar os resultados revelados pela avaliação quantitativa para depois apresentarmos os dados correspondentes à avaliação qualitativa. Aí analisaremos comparativamente a distribuição na turma dos resultados da avaliação das competências trabalhadas nas diferentes fases do projeto, para compreendermos a evolução da prestação dos alunos ao longo do projeto e as variações no envolvimento e empenho que demonstraram em relação a este.

Como podemos observar na figura 37 durante as oito aulas em que se realizou o projeto verificaram-se ausências de alunos, sendo que 2 alunos não compareceram a nenhuma aula (alunos cuja a ausência verificara-se já durante o período letivo anterior), 2 alunos faltaram a metade das aulas e ainda 8 alunos faltaram a uma aula do projeto. Os alunos que faltaram a algumas aulas puderam tomar conhecimento do trabalho desenvolvido a partir dos enunciados e do blogue do projeto, tendo a oportunidade de realizarem as atividades propostas fora do tempo letivo.

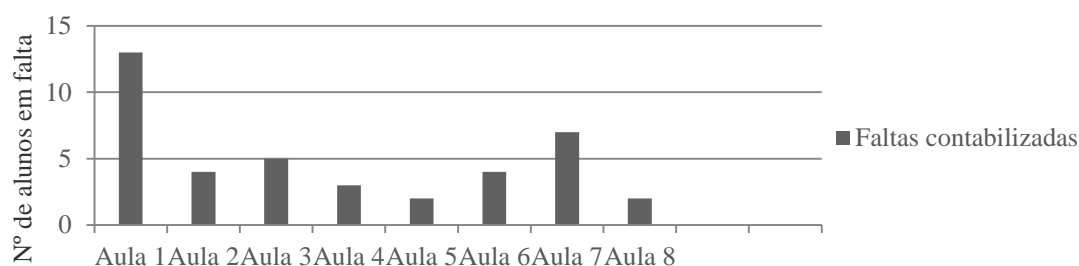


Figura 37. Número de faltas contabilizadas durante as aulas em que se realizou o projeto.

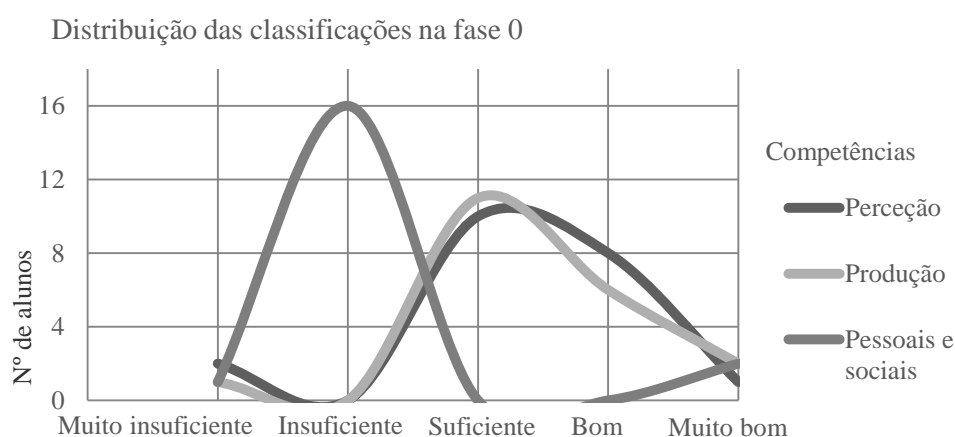
O índice de execução do projeto, calculado a partir dos resultados apurados nos critérios de execução e considerando apenas os alunos que compareceram no mínimo a uma aula do projeto didático-pedagógico (ver Tabela 1, p. 105), foi de 63%. No que diz respeito às diferentes fases do projeto, a fase 0 foi a que apresentou o nível mais baixo de execução, situado nos 10%. Apenas dois alunos realizaram a recolha de material para apropriação no tempo predeterminado e desses dois apenas um realizou uma recolha diversificada. A fase 1 e as fases 2 e 3, cuja execução é considerada de um modo conjunto, já apresentam níveis mais elevados de execução, 70% e 90% respetivamente, sendo que, na fase 1, oito alunos não realizaram a totalidade dos quatro exercícios propostos. Entre estes, um aluno não realizou qualquer exercício, dois alunos realizaram apenas dois exercícios e outros cinco alunos realizaram três exercícios. Já nas fases 2 e 3, dois alunos contribuíram de um

modo muito insuficiente para a concretização dos projetos de publicação. Os dados referidos apontam para uma progressão na adesão destes jovens ao projeto.

De acordo com uma perspetiva qualitativa, passamos à análise dos resultados correspondentes à avaliação de competências cognitivas e psicomotoras, que compreendem a perceção, reflexão, interpretação e produção, e ainda à avaliação de competências pessoais e sociais, onde se incluem o empenho e as capacidades de trabalhar de modo independente e de cooperar com os outros.

As imagens que apresentamos de seguida ilustram a distribuição das classificações que atribuímos às aprendizagens observadas nos alunos relativamente a cada grupo de competências e em cada fase do projeto, considerando apenas os alunos que compareceram no mínimo a uma aula do projeto.

Na fase 0, como podemos observar na figura 38, os índices de maior frequência das classificações atribuídas aos alunos situam-se no insuficiente, nas competências pessoais e sociais, e no suficiente, nas competências correspondentes à perceção e à produção. A distribuição das classificações aferidas na avaliação de todas as competências varia entre o muito insuficiente, correspondente a 1 aluno cuja frequência nas aulas foi muito reduzida, e o muito bom, correspondente a 2 alunos que demonstraram um desenvolvimento pleno das competências definidas nesta fase inicial.



Escala de classificação: Muito insuficiente (0 - 6); Insuficiente (7 - 9); Suficiente (10 - 13); Bom (14 - 17); Muito Bom (18 - 20).

Figura 38. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 0 do projeto.

O elevado número de insuficientes verificados na avaliação das competências pessoais e sociais deveu-se sobretudo ao fato de grande parte dos alunos não ter realizado a recolha de imagens e textos solicitados durante o período que definíramos. Contudo, essa falha na recolha foi compensada ao longo das fases seguintes do projeto pela maior parte dos alunos da turma.

Relativamente às competências cognitivas e psicomotoras avaliadas nesta fase, a capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens (perceção) e a capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessavam aos alunos (produção), evidenciadas nas recolhas realizadas pelos alunos, revelaram-se, segundo a nossa avaliação, muito boas em 2 alunos, boas em 7 alunos e suficientes em 11 alunos.

Os índices de maior frequência das classificações dos alunos decorrentes da avaliação das competências definidas para a fase 1 do projeto situam-se, em todas as competências, no bom e variam entre o muito insuficiente e o muito bom. Como podemos constatar ao compararmos as figuras 38 e 39, os resultados apurados indicam-nos que grande parte dos alunos melhorou significativamente a sua prestação nas competências avaliadas, em especial no que diz respeito às competências pessoais e sociais dos alunos, avaliadas na fase anterior como insuficientes para uma larga maioria destes.

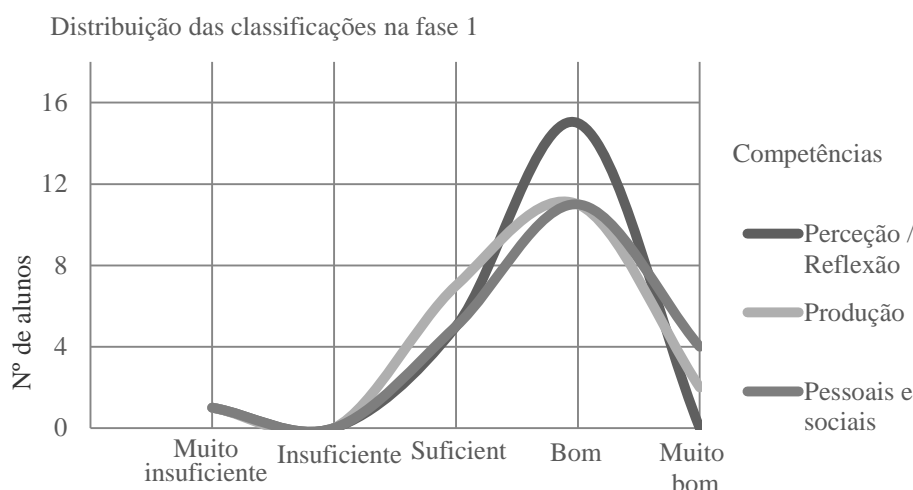
A avaliação do empenho e interesse, da capacidade de trabalhar de um modo independente e de um modo colaborativo passou a ser na presente fase de suficiente em 5 alunos, de bom em 11 alunos e de muito bom em 4.

Relativamente às competências cognitivas e psicomotoras, (i) a capacidade de discriminar elementos e aspetos compositivos da linguagem visual nas imagens, os seus aspetos semânticos e os seus contextos socioculturais; (ii) a capacidade de discriminar os procedimentos abordados e a consciência das propriedades físicas dos materiais (perceção); (iii) a capacidade para avaliarem os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, para usarem sugestões e aprenderem a partir de trabalhos artísticos; assim como (iv) a capacidade de analisarem e expressarem entendimento relativamente a objetivos artísticos (reflexão e interpretação), foram avaliadas como boas em 15 alunos e como suficientes em 5 alunos. As capacidades de exploração e de procura, de abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados de expressão de ideias ou de sentimentos e de habilidade técnica (produção), foram

avaliadas como suficientes em 7 alunos, como boas em 11 alunos e como muito boas em 2 alunos.

A avaliação de muito insuficiente em todas as competências verificada num aluno cuja presença nas aulas foi muito reduzida deveu-se à ausência de evidências para avaliação, embora tivéssemos concedido ao aluno a oportunidade de realizar posteriormente os exercícios propostos.

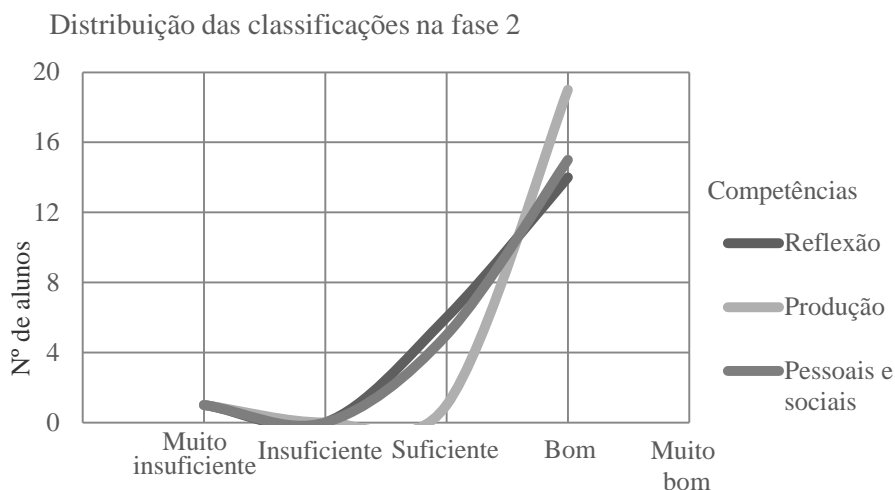
Os dados expostos revelam, em nosso entender, uma transformação no empenho e envolvimento demonstrado pelos alunos em geral relativamente ao projeto didático-pedagógico proposto.



Escala de classificação: Muito insuficiente (0 - 6); Insuficiente (7 - 9); Suficiente (10 - 13); Bom (14 - 17); Muito Bom (18 - 20).

Figura 39. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 1 do projeto.

Na fase 2 do projeto, a distribuição das classificações obtidas pelos alunos na avaliação de competências variou entre o muito insuficiente e o bom. Como podemos constatar na figura 40 (p. 110) e em comparação com a figura anterior, os níveis mais altos de frequência, situados também no bom, subiram, chegando a abranger, nas competências relacionadas com a produção, 19 alunos e nas competências relacionadas com a reflexão e nas competências pessoais e sociais 14 e 15 alunos respetivamente.



Escala de classificação: Muito insuficiente (0 - 6); Insuficiente (7 - 9); Suficiente (10 - 13); Bom (14 - 17); Muito Bom (18 - 20).

Figura 40. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 2 do projeto.

Nesta fase avaliámos as capacidades de aprendizagem a partir de trabalhos artísticos e de análise e expressão de entendimento relativamente a objetivos artísticos (reflexão e interpretação) como boas em 14 alunos, como suficientes em 6 alunos e como muito insuficientes em 1 aluno (novamente devido a ausência de evidências para avaliar).

Em nosso, entender, os projetos concebidos pelos diferentes grupos de trabalho revelaram capacidades de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessavam aos grupos de trabalho e abordagens imaginativas e exploratórias dos processos de apropriação anteriormente trabalhados (produção). Avaliámos estas capacidades como boas em 19 alunos, como suficientes em 1 aluno e como muito insuficientes num outro (pelo motivo atrás referido).

Nas competências sociais, avaliámos o empenho e as capacidades de trabalhar de um modo independente e colaborativo como bons em 15 alunos, como suficientes em 5 alunos e, à semelhança das competências referidas anteriormente, como muito insuficientes num aluno.

As linhas desenhadas pela distribuição da frequência das classificações das diferentes competências deixam, na presente fase, de assemelhar-se a uma curva em forma de sino para exibirem apenas o sentido ascendente.

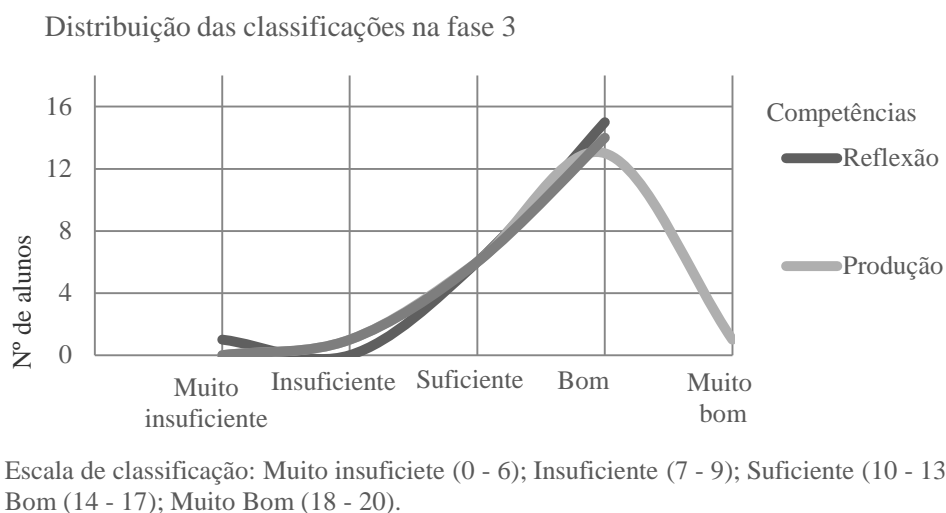


Figura 41. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação de competências dos alunos da turma 12º C na fase 3 do projeto.

Também na fase 3, como evidencia a figura 41, as classificações obtidas pela maioria dos alunos na avaliação das diferentes competências situou-se no bom, sendo que, na distribuição das classificações dos alunos, os níveis mais altos de frequência abrangeram 15 alunos nas competências de reflexão, 13 alunos nas competências de produção e 14 alunos nas competências pessoais e sociais e nas competências de percepção. Em comparação com a fase anterior, o nível mais elevado de frequência das classificações abrangeu menos alunos. O número de alunos com classificação de suficiente, por sua vez, aumentou relativamente à fase anterior. Em cada um dos grupos de competências passou a haver 6 alunos com classificação de suficiente, à exceção das competências de reflexão em que já se verificava, na fase anterior, esse número de alunos com suficiente.

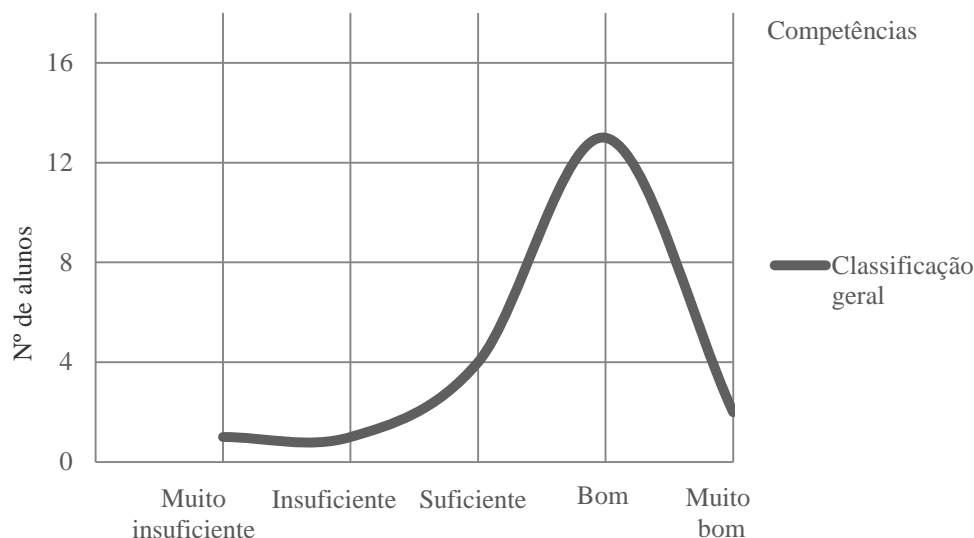
Na presente fase, a distribuição das classificações variou, nas competências de produção, entre o insuficiente e o muito bom, abrangendo ambas as classificações 1 aluno. Nas competências pessoais e sociais e nas competências de percepção, a distribuição de classificações variou entre o insuficiente (1 aluno) e o bom (14 alunos), e ainda nas competências de reflexão, oscilou entre o muito insuficiente (1 aluno) e o bom (14 alunos).

Os projetos de publicação concretizados pelos alunos, as atitudes por si demonstradas e o diálogo com estes estabelecido permitem-nos concluir que estes estudantes revelaram capacidades de discriminar aspetos formais da linguagem visual, aspetos semânticos e procedimentos abordados, e o conhecimento das propriedades físicas dos materiais (perceção). Revelaram ainda empenho, interesse e capacidade de trabalho de um modo independente e colaborativo que avaliámos como bons em 14 alunos, como suficientes em 6 alunos, e como insuficientes num 1 aluno. Consideramos que os alunos demonstraram também a capacidade para avaliarem os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, evidenciando entendimento sobre as suas escolhas, para usarem sugestões, para aprenderem a partir de trabalhos artísticos e ainda a capacidade de analisarem e expressarem entendimento relativamente a objetivos artísticos (reflexão e interpretação). Assim, estas capacidades foram por nós avaliadas como boas em 15 alunos, como suficientes em 6 alunos e como muito insuficientes em 1 aluno.

As publicações realizadas pelos alunos e as suas atitudes demonstraram ainda capacidades de exploração e procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que lhes interessavam, bem como capacidades para abordarem de um modo imaginativo e exploratório os processos trabalhados, exprimirem ideias ou sentimentos e, ainda, habilidade técnica (produção). Estas foram avaliadas como muito boas em 1 aluno, como boas em 13 alunos, como suficientes em 6 alunos e como insuficientes num aluno.

Tendo em conta os dados referidos e as observações descritas nas avaliações individuais que realizámos dos estudantes, e em comparação com os resultados verificados na fase anterior, consideramos que alguns alunos manifestaram dificuldade na autogestão do seu trabalho de modo a desenvolverem mais plenamente as suas aprendizagens e cumprirem com o que se tinham comprometido na conceção do projeto. As intenções que tinham manifestado acabaram por não se concretizar no trabalho efetivo, o que fragilizou a qualidade final dos trabalhos e a profundidade das aprendizagens. Contudo, quando partilhámos com todos os alunos da turma as publicações impressas registámos como muito positivo o facto de alguns desses alunos terem revelado capacidade de autocrítica relativamente ao seu empenho e ao do seu grupo.

Distribuição das classificações gerais



Escala de classificação: Muito insuficiente (0 - 6); Insuficiente (7 - 9); Suficiente (10 - 13); Bom (14 - 17); Muito Bom (18 - 20).

Figura 42. Distribuição da frequência das classificações apuradas na avaliação geral do projeto.

A avaliação geral do desempenho dos alunos ao longo do projeto foi calculada a partir da soma dos resultados verificados na avaliação dos critérios de execução, cujo valor de ponderação numa escala de 0 a 20 foi de 6 valores (30%), na avaliação de competências nas diferentes fases do projeto, às quais corresponderam diferentes valores de ponderação – 2 valores (10%) na fase 0, 4 valores na fase 1 (20%), 2 valores (10%) na fase 2 e 4 valores (20%) na fase 3 – e na avaliação da assiduidade e pontualidade dos alunos, à qual atribuímos 2 valores (10%) de ponderação.

A classificação geral (sumativa) surgiu, assim, da avaliação de uma diversidade de critérios e competências que nos permitiram cobrir um horizonte mais vasto de aprendizagens, avaliar com maior rigor o desempenho dos alunos e valorizar as suas diferentes potencialidades.

Como podemos observar na figura 42, a classificação geral da maior parte dos alunos situou-se no bom (13 alunos). Entre os restantes alunos, 2 obtiveram a classificação de muito bom, 4 quatro alunos obtiveram a classificação de suficiente, 1 aluno de insuficiente e um outro de muito insuficiente.

As duas classificações negativas devem-se, como já referimos anteriormente, à ausência de elementos de avaliação motivadas pela diminuta assiduidade dos alunos e à sua falta de interesse em compensar essa ausência através da realização dos trabalhos propostos fora do tempo letivo. Recorde-se que essa possibilidade tinha sido sugerida a ambos os alunos, tendo estes a vantagem de poderem consultar tanto os exemplos mostrados aos restantes alunos durante as aulas como também os próprios exercícios realizados pelos colegas, já que estes, logo após a sua realização, foram publicados nas páginas do blogue dos respetivos grupos de trabalho.

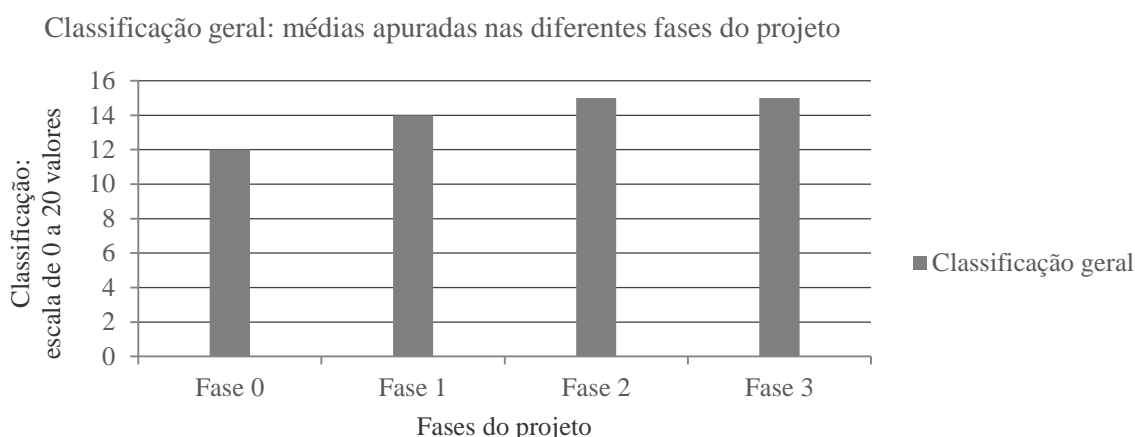


Figura 43. Evolução das médias de classificação da turma verificadas ao longo do projeto.

A média da classificação geral da turma na totalidade do projeto foi de bom (14 valores). Como podemos observar na figura 43 as médias das classificações gerais da turma apuradas nas diferentes fases do projeto demonstram um aumento progressivo na classificação média da turma, passando do suficiente (12 valores) na fase 0 para o bom nas fases 1 (14 valores), 2 (15 valores) e 3 (15 valores). Estes dados traduzem uma evolução positiva no empenho e desempenho geral dos alunos, facto que nos parece, por si só, bastante relevante.

Um princípio de integração

O relato de aulas e a análise dos resultados que apresentámos na secção anterior permitem-nos avaliar a eficácia do projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo* desenvolvido com os alunos da turma 12º C durante a nossa prática de ensino supervisionada, relativamente aos objetivos didático-pedagógicos a que no propusemos e à intenção mais ampla de contribuir para a democratização do ensino, em particular das artes, mediante a implementação de estratégias de integração curricular.

Através da reflexão que se segue procuraremos detetar os aspetos fortes e as fragilidades deste projeto e apontar algumas hipóteses de melhoria.

Ao compararmos as figuras que ilustram os resultados obtidos pelos alunos nas diferentes fases do trabalho, parece-nos evidente que a sua adesão ao projeto foi progressiva. O envolvimento dos alunos com o projeto começou por ser, na fase inaugural, (preocupantemente) reduzido. Podemos interpretar esse fraco envolvimento de várias formas: (a) como continuidade de um distanciamento com a cultura escolar que já observáramos em alguns alunos no período letivo anterior e que fora também referido pela professora titular da turma, distanciamento esse que pretendíamos inverter com este projeto; (b) como inadequação do momento em que o projeto foi iniciado – período de férias natalícias – mais propício a outras ocupações, interesses e ócios que preenchem a vida dos jovens alunos; inadequação que pode ter suscitado nos jovens alunos uma maior (c) resistência à exigência de um trabalho exterior ao tempo de aulas – a recolha vasta de material para apropriação – do qual dependeria em parte o sucesso do projeto; (d) resistência a uma solicitação sentida como extracurricular, que “não conta para a nota” como comentaram alguns alunos, por não ter sido proposta pelo professor titular. Pensamos que as hipóteses apresentadas podem ter contribuído, até de forma simultânea, para os fracos resultados verificados na fase 0 do projeto.

Procurámos ser sensíveis a todos esses fatores e circunstâncias, tentando antever algumas das suas consequências, de forma a precaver que a concretização do projeto fosse inviabilizada, com a adicional preocupação de cumprirmos o limite de tempo que tínhamos acordado com a nossa professora cooperante.

Nesse sentido, disponibilizámos na fase seguinte (fase 1) material diverso a partir do qual os alunos poderiam realizar as suas recolhas de imagens e textos para

apropriarem. Apesar de se ter revelado oportuna, essa estratégia preventiva pode ter, contudo, distorcido e limitado o propósito do projeto de apelar aos interesses próprios dos alunos, de desafiá-los a tornarem-se eles mesmos colecionadores ou respigadores do(s) mundo(s) que os rodeia, de se assumirem plenamente como os construtores de pontes entre o conhecimento escolar e o conhecimento não escolar, sem a nossa mediação. Este propósito foi apenas plenamente cumprido por uma aluna.

Os resultados observados nas fases posteriores sugerem-nos que o projeto didático-pedagógico foi progressivamente conquistando o seu espaço entre os interesses de grande parte dos estudantes da turma, de modo e com significados e intensidades variáveis em cada um deles. Pensamos que a dimensão coletiva e cooperativa que o projeto pretendeu estimular terá contribuído de forma decisiva para esse aumento do envolvimento dos alunos com o projeto, mesmo quando o trabalho solicitado, por exemplo, na maior parte dos exercícios de sensibilização propostos da fase 1, não requeria uma realização coletiva.

Constatámos que o facto de estarem organizados em grupo, de se identificarem com os membros do grupo e possuírem um objetivo comum, para além de partilharem um espaço também comum de trabalho, suscitou muitas vezes entre eles a troca de opiniões e de soluções sobre os processos explorados e potenciou o incentivo mútuo. Salientamos, nomeadamente, o empenho e cooperação demonstrados por um aluno que trouxe, em todas as aulas do projeto, livros para partilhar com os colegas do grupo, por entender que estes poderiam contribuir para o trabalho que estavam a realizar.

O trabalho coletivo possibilitou também que o entusiasmo mais exteriorizado por alguns alunos contagiasse os restantes elementos do grupo. O espírito cooperativo que surgiu com maior intensidade em três dos quatro grupos constituiu, em suma, em nosso entender, um importante fator de mobilização e de identificação destes estudantes com o projeto.

No que diz respeito ao Desenho (A), disciplina fundamental no ensino das artes visuais, consideramos que a abordagem que adotámos no projeto do *Mundo para sala de aula de aula, da sala de aula para o mundo* – a do desenho como apropriação – contribuiu de forma relevante para que os alunos, para além de desenvolverem as competências e conteúdos que integram a disciplina de Desenho A, construíssem uma compreensão mais diversificada e pluricultural tanto sobre o

desenho como sobre a arte em geral e desconstruísssem alguns preconceitos relativamente a estes, abrindo, assim, os seus horizontes de exploração e de aprendizagem.

A inicial estranheza dos alunos relativamente aos processos de apropriação abordados, que muitos afirmaram não terem ainda explorado, deu lugar, em muitos deles, a um motivador sentimento de descoberta.

A sequência de exercícios que propusemos na fase 1 do projeto permitiu-nos introduzir gradualmente, através da experimentação, diferentes procedimentos relacionados com a apropriação. Em nossa opinião, esta sequência de exercícios pode ter contribuído para que os alunos se tornassem mais conscientes das diferentes formas de relacionar e montar imagens e/ou fragmentos destas, intervirem sobre as imagens e assim inventarem novas imagens, explorando as possibilidades formais e semânticas dos processos de apropriação.

Contudo, no que diz respeito à integração e ao propósito que através dela pretendemos alcançar, consideramos que esta não decorreu de modo tão positivo quanto pretendíamos. Na realidade, a fase de introdução, que foi simultaneamente de sensibilização, constituiu a fase do projeto em que o enquadramento do conhecimento educacional foi menos flexível e, conseqüentemente, mais constrangedor do poder de decisão dos alunos, quer no que respeita à seleção e sequência dos conhecimentos a serem trabalhados, quer ao ritmo e organização do tempo de realização do seu trabalho escolar. Nesta perspetiva, esta terá sido a fase que mais se aproximou das características do currículo de coleção enunciadas por Bernstein (1976), por nós desenvolvida no primeiro capítulo. Resta saber se estas questões provocaram algumas disposições de distanciamento e de adesão instrumental face à escola nestes alunos.

A força de fronteira do enquadramento do conhecimento educacional mais forte, ou seja o maior controlo da parte do professor sobre a seleção, organização e ritmagem do conhecimento educacional a ser adquirido pelo alunos (Bernstein, 1986, pp. 154-155) permitiu-nos, com maior segurança, cumprir o limite de tempo que estipuláramos para realização da fase 1 do projeto e simultaneamente assegurar que os alunos tivessem contato com uma série de conhecimentos iniciais que consideramos fundamentais para a compreensão dos processos de apropriação e para um desenvolvimento mais informado das fases seguintes do projeto.

Todavia, pelo que nos foi possível observar, tanto nos comportamentos dos alunos, como nos trabalhos por eles realizados (ver no Anexo H, pp. 28-69, a avaliação individual da fase 1), os conhecimentos não foram, em geral, explorados com a profundidade que desejaríamos, tendo havido mesmo alunos cujos trabalhos não corresponderam ao que era solicitado nos exercícios. Esta situação indica-nos que nem todos os alunos aprenderam o que esperávamos. Consideramos, por isso, que o tempo - demasiado curto - que concedemos aos alunos pode ter contribuído para a aprendizagem menos efetiva por parte de alguns deles. O forte condicionamento que exercemos sobre a seleção e sequência dos conhecimentos a serem trabalhados pelos alunos poderá também ajudar a explicar estes resultados

Se os alunos, organizados nos seus grupos de trabalho, tivessem sido desafiados a descobrir e a diferenciar, por eles próprios e em conjunto, diferentes procedimentos e processos de apropriação através da análise de imagens de obras artísticas que lhes dão corpo, poder-se-ia alcançar uma aprendizagem mais significativa e efetiva. Conseguiríamos, pelo menos assim o pensamos, que os alunos não se tivessem limitado a cumprir tarefas e a responder aos exercícios sem se apropriarem dos conhecimentos que lhes estavam implícitos. Esta opção metodológica exigiria, no entanto, um tempo de realização mais longo do que o estipulado para esta prática de ensino.

Já nas fases posteriores do projeto, a força de fronteira do enquadramento do conhecimento educacional foi mais fraca com o aumento do poder de decisão e controlo dos alunos sobre o processo de construção conhecimento (Bernstein, 1986, pp. 154-155), nomeadamente na conceção e concretização dos seus projetos de publicação e na escolha dos processos de apropriação explorados. Nessas etapas, disponibilizámos apenas aos jovens alunos um guião para a conceção dos projetos, com o intuito de os apoiar no processo de ideação e concretização. Isso não invalidou que não acompanhássemos os alunos ativamente, quer esclarecendo as suas dúvidas e indecisões, quer levando-os a ultrapassar algumas inseguranças, bloqueios e resistências e motivando-os a levar mais além as suas propostas. Nestas fases, o envolvimento de grande parte dos alunos foi, como pudemos constatar na secção anterior, mais acentuado.

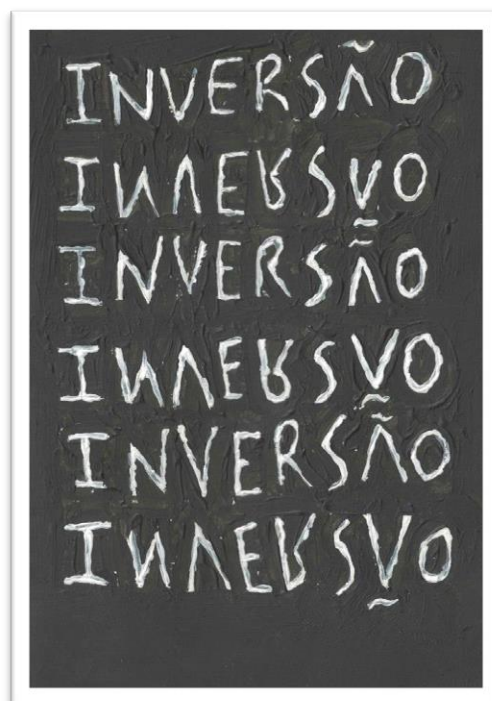
Ainda assim, consideramos que a realização dos conteúdos das publicações poderia ter sido mais explorada e trabalhada pelos alunos se a fase 1 de

sensibilização tivesse possibilitado a aquisição de ferramentas conceptuais e processuais mais sólidas.

Apesar desta limitação, julgamos não ser de menosprezar o impacto deste projeto didático-pedagógico nos projetos pessoais (extra curriculares) de alguns dos nossos alunos.

Referimo-nos, concretamente, às publicações, ou, para utilizarmos as designações dos próprios estudantes, aos fanzines que três dos nossos alunos - um individualmente, dois em conjunto com amigos de outras turmas - publicaram após terem participado no projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*.

As figuras que apresentamos de seguida mostram as capas de três publicações desenvolvidas por estes alunos, sendo a publicação intitulada *Psicoz* uma banda desenhada realizada individualmente por um dos alunos e as outras duas, *Inversão* e *Cabriela*, desenvolvidas pelas duas alunas em conjunto com outros colegas da escola.



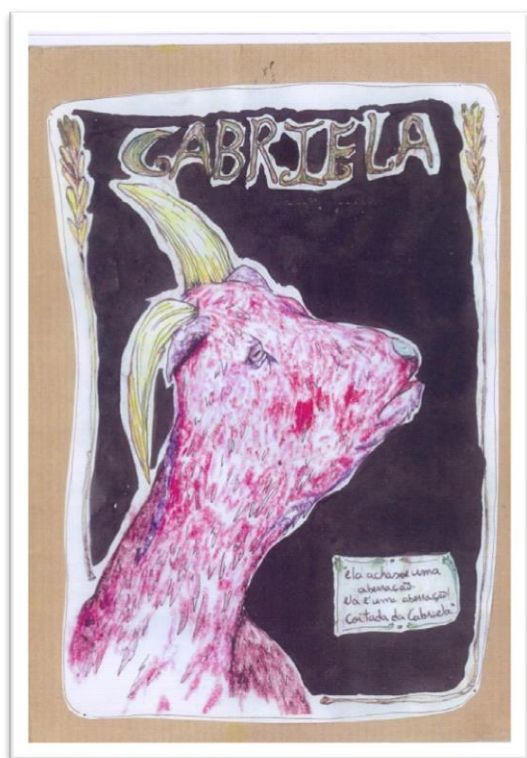


Figura 43, figura 44 e figura 45. Capas dos projetos de publicação extracurriculares desenvolvidos por alunos da turma: *Psicoz*, banda desenhada realizada pelo Simão (em cima à esquerda); *Inversão*, fanzine realizado pela Mariana em conjunto com dois colegas da escola; e *Cabriela*, fanzine realizado pela Romana em conjunto com um colega da escola.

Segundo nos confienciaram, antes de terem participado no nosso projeto, estes jovens não tinham produzido nenhuma publicação do género apesar de o desejarem fazer. Consideramos, por isso que o projeto que desenvolvemos desencadeou, no caso destes três alunos, aprendizagens suficientemente relevantes para que estes as mobilizassem noutros contextos que lhes são próximos e as transportassem para as suas práticas culturais juvenis. Neste sentido, parece-nos que estas publicações constituem exemplos concretos de pontes que unem o conhecimento escolar aos interesses pessoais juvenis e são capazes de ampliar o sentido que estes estudantes atribuem ao trabalho escolar

Acreditamos, em síntese, que a implicação ativa destes alunos no processo educativo, ao qual foi necessariamente associado o aumento do seu poder de decisão, propiciado pelo projeto *Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo*, contribuiu para resgatar os jovens que vivem nestes alunos, e reverter as suas

disposições de distanciamento ou apropriação meramente instrumental do conhecimento educacional.

Queremos também acreditar que conseguimos contribuir também para a pluralização da cultura escolar e para um aprofundamento da democratização do ensino das artes, ainda que reconheçamos que estes objetivos terão sido atingidos em níveis diferentes ao longo do projeto.

Em nosso entender, o projeto didático-pedagógico que desenvolvemos na nossa Prática de Ensino Supervisionada, apresentado, fundamentado e analisado no presente relatório, constitui, portanto, um primeiro passo para tornar possível uma integração curricular que enriqueça a vivência escolar dos alunos e dos professores e evite que estudantes e docentes convivam de costas voltadas num espaço que todos deveriam sentir como o seu: o universo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório procurou ser um ponto de partida de aprendizagem e exploração de como o professor pode contribuir, de forma decisiva, para a mudança na escola, em particular para as vivências em sala de aula, através da introdução de estratégias de integração. Ao implicar mais ativamente os alunos no processo educativo, aumentando, dessa forma, o seu poder de ação e controlo sobre as suas aprendizagens, as estratégias de integração podem contribuir para multiplicar os espaços de sentido do trabalho escolar. Tal como procurámos explicitar no primeiro capítulo, nomeadamente recorrendo aos estudos de Pedro Abrantes (2003), Anne Barrère (2003) e João Lopes, (1995; 1999; 2010), consideramos que as disposições dos estudantes face à escola, caracterizada por estes autores como correspondendo a uma adesão distanciada e a uma apropriação instrumental do conhecimento escolar, não são meramente um “problema” dos alunos, muitas vezes remetido para a questão geracional. Essas disposições podem, antes, ser lidas como reações ou consequências de um modelo de escola que assenta, como vimos, numa estrutura curricular regulada por códigos de coleção (Bernstein, 1986), promove o isolamento entre as coisas, a repetição do passado e a manutenção das relações sociais de domínio. Este modelo de escola, acriticamente naturalizado, parece encerrar os alunos e também os professores numa rede de obrigações e controlos, retirando-lhes o prazer da descoberta do saber.

Entendemos, por isso, que o professor pode ter um papel fundamental na adequação das estruturas escolares à realidade das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, e como procurámos demonstrar através do projeto *Do mundo para a sala de aula...* consideramos necessária uma abordagem pluricultural do ensino das Artes Visuais, em particular do desenho, que permita atualizar e alargar a forma como os conteúdos da disciplina são mobilizados, desenvolvidos e avaliados, indo de encontro a uma conceção mais abrangente e atual do desenho e promovendo a diversificação das competências trabalhadas e dos critérios e formas de avaliação.

Pensamos, em suma, ser importante sublinhar o papel catalisador do professor na transformação do processo educativo, através de ações e práticas concretas no contexto de sala de aula e nas relações que estabelece e promove com os alunos e

entre os alunos. Esse papel constitui um exigente desafio de reconstrução da sua identidade profissional, quer perante si próprio, quer perante os alunos, os colegas e restantes atores educativos o que implica um trabalho que extravasa o contexto de sala de aula e se abra à organização escolar e à comunidade. Esta reconstrução contínua dos docentes que defendemos ser urgente não é passível de ser realizada, no entanto, solitariamente. Antes exige o envolvimento com outros profissionais de áreas como a psicologia, a sociologia e as artes. É através desta interdisciplinaridade, pelo menos assim o pensamos, que se conseguirá diversificar as perspetivas sobre o trabalho educativo e promover a compreensão crítica das implicações pessoais, psicológicas e cognitivas, sociais, culturais e políticas dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2011) Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 199, 261-281.
- Abrantes, P. (2003) Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 41, 93-115.
- Alphen, E. (2008). Looking at drawings: theoretical distinctions and their usefulness. In Garner, S. (ed.). *Writing on drawing: essays on drawing practice and research* (pp. 59-70). Bristol: Intellect.
- Afaconsult. (2013). [*Fotografia Escola Secundária Artística Atónio Arroio*]. Retirado de <http://www.afaconsult.com/portfolio/317411/92/escola-secundaria-a-artistica-antonio-arroio>
- Barrère, A. (2003). *O trabalho dos alunos: tarefas objetivas, provas subjetivas*. Porto: Rés.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In Canário, R. (org.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Canário, R. Lisboa: Educa.
- Bauman, Z. (2011, Agosto 10). *O mundo pós-moderno: a condição social* [vídeo]. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A&hd=1>
- Benjamin, W. (1992). Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. In Benjamin, W. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política* (pp. 73-113). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Benjamin, W. (2002). *The arcades project*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bernstein, B. (1986). Estrutura do conhecimento educacional. In Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., Neves, I. (org.). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação* (147-159). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blocker, H. (2004). Varieties of Multicultural Art Education: Some Policy Issues. In Eisner, E. & Day, M. (ed.). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 187-200). Nova Jersey: Taylor & Francis e-Library.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990 [1970]). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.

- Bourdieu, P. (1985). The genesis of the concept of habitus and field. *Sociocriticism*, 2, 2, 11-24.
- Buchloh, B. (1982). Allegorical procedures, appropriation and montage in contemporary art. *Artforum*, 21, 1, 43-56.
- Câmara Municipal de Lisboa.(2013). *Escola António Arroio - antigo edifício*. [Fotografia]. Retirado de <http://www.cm-lisboa.pt/en/equipments/equipamento/info/antigo-edificio-da-escola-antonio-arroio>
- Câmara Municipal de Lisboa.(2013). *Escola Artística António Arroio*. [Fotografia]. Retirado de <http://www.cm-lisboa.pt/en/equipments/equipamento/info/escola-artistica-antonio-arroio>
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção de pontes entre culturas. *Revista Inovação*, 9, 35-51.
- Costa, A. & Lopes, J. (2010). Desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior. In Carmo (org.) *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, p.145-152.
- Crimp, D. (1982). Appropriating appropriation. In Evans, D. (ed.) (2009). *Appropriation: Documents of Contemporary Art* (pp. 189-193). Cambridge, MA.: MIT Press.
- Daichendt, J. (2010). *Artist-teacher: a philosophy for creating and teaching*. Bristol: Intellect.
- Decreto-lei n.º 74 (2004, de 26 de Março). *Diário da República*. Retirado a Julho 1, 2013 de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decretolei_74_2004.pdf
- Duff, L. (2005). *Drawing, the process*. Bristol: Intellect.
- Duncun, P. (2002). Visual Culture Art Education: Why, What and How. *Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14-23.

- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In Neperud, R.W. (ed.). *Context, content and community in Art education: beyond post modernism* (pp. 25-40). New York: Teachers College Press.
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educacion en la arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2008). Art education as imaginative cognition. In Eisner, E. & Day, M. (ed.). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 751-774). Nova Jersey: Taylor & Francis e-Library.
- Erros nas obras da Parque Escolar deixam António Arroio sem aulas de Educação Física. (2013, Abril 2). *Público*. Retirado a Julho 1, 2013 de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/erros-nas-obras-da-parque-escolar-deixam-antonio-arroio-sem-aulas-de-educacao-fisica-1583290>
- Escola Artística António Arroio. (2010). [*Fotografia da entrada da António Arroio em 2010, antes das obras de remodelação da escola*]. Retirado a Julho 1, 2013 de <https://www.facebook.com/escola.antonioarroio/photos>
- Escola Artística António Arroio. (2011). Projeto Educativo. Lisboa: EAAA. Retirado a Julho 1, 2013 de http://www.antonioarroio.pt/docs/ProjectoEducativo_Mai2001.pdf
- Escola Artística António Arroio. (n.d.a). Plano anual de atividades. Retirado a Julho 1, 2013 de http://www.antonioarroio.pt/docs/PAA_2012_13.pdf
- Escola Artística António Arroio. (n.d.b) Cursos. Retirado a Julho 1, 2013, de <http://www.antonioarroio.pt/cursos/>
- Escola Artística António Arroio. (n.d.c) Departamento de Artes, Desenho: Critérios de Avaliação. Retirado de a Julho 1, 2013, de http://www.antonioarroio.pt/docs/dep_a/CriteriosAvaliacaoDesenho2011.pdf
- Escola Artística António Arroio. (n.d.b). [*Fotografia da entrada da António Arroio no final dos anos 70*]. Retirado a Julho 1, 2013 de <https://www.facebook.com/escola.antonioarroio/photos>
- Foucault, M. (1999) *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Educacion. In Eisner, E. & Day, M. (ed.). *Handbook of Researcrh and Policy in Art Education* (pp. 815-828). Nova Jersey: Taylor & Francis e-Library.

- Gardner, H. (1991). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garner, S. (2008). Towards a critical discourse in drawing. In Garner, S. (ed.). *Writing on Drawing*. Bristol: Intellect.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis : Vozes.
- Graw, I. (2004). Dedication replacing appropriation: fascination, subversion, and dispossession in appropriation art. In Lawer, L. et al (ed.) *Louise Lawler and others*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag.
- Guerreiro, M.; Cantante, F.; Barroso, M. (2010). O abandono escolar precoce e suas implicações nos percursos profissionais dos jovens. In Carmo, R. (org.). *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, p.153-165.
- Hargreaves, A. (1996). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hauptman, Jodi. (2005). *Drawing from the Modern, 1880 - 1945*. Nova York: The Museum of Modern Art.
- Hopkins, B. (1997). Modernism and the collage aesthetic. *New England Review*, 18, 2, 5-12.
- Huitt, W. & Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retirado de <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>.
- Irvin, S. (2005). Appropriation and Authorship in Contemporary Art. *British Journal of Aesthetics* 45, 123-137.
- Inspecção-geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação externa das escolas relatório Escola Artística António Arroio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado a Julho 1, 2013, de http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE2012ESAAntonioArroioR.pdf
- Keunzli, R. (2011). *Cutting Across Media: Appropriation Art, Interventionist Collage, and Copyright Law*. Durham: Duke University Press.
- Lopes, J. (1995). As escolas urbanas como cenários de interacção: um estudo sobre práticas estudantis. *Sociologia*, 5, 91-150.

- Lopes, J. (1999) Os Dias da Escola ou a Utopia em Ação. Uma ilustração de políticas culturais de terceira geração. In Lopes, J. (2003) *Escola, Território e Políticas Culturais*. Porto: Campo das Letras.
- Lopes, J. (2010). Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. *Sociologia*, 20, 281-290.
- Mcleod, K. & Keunzli, R. (2011). I collage, therefore I am. In Mcleod, K. & Keunzli, R. (ed). *Cutting Across Media: Appropriation Art, Interventionist Collage, and Copyright Law*. Durham: Duke University Press.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2002). Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. In *Educação & Sociedade*, n 78. p.15-36.
- Oliveira, I & Serrazina, L. (1999). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta & Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ornelas, J. *Escola António Arroio Amo-te*. [Fotografia]. Retirado a Julho 1, 2003, de <http://www.flickr.com/photos/joaoornelas/sets/72157606671312028/with/2753576053/>
- Owens, C. (1982). Representation, appropriation and power. In Owens, C. (1992). *Beyond recognition: representation, power and culture*. Berkeley: University of California Press, pp. 88-113.
- Owens, C. (1980). The Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism. *October*, 12, 67-86. Massachusetts: *The MIT Press*. Retirado a Julho 1, 2013, de <http://www.jstor.org/stable/778575>
- Owens, C. (1980). The allegorical impulse: toward a theory of postmodernism part 2. *October*, 13, 58-80. Massachusetts: *The MIT Press*. Retirado de <http://links.jstor.org/sici?sici=01622870%28198022%2913%3C58%3ATAITAT%3E2.0.CO%3B2-4>
- Parque Escolar. (2008-09). Escola Artística António Arroio. *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, Escola*. Retirado a Julho 1, 2013, de <http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/108-3011.pdf>
- Parque Escolar. (n.d). [Plantas dos pisos do atual edifício da Escola Artística António]. Retirado de <http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/108-3011.pdf>

- Parque Escolar. (n.d). [Fotografia do edificio da Escola de Artes Decorativas de António Arroio concluído em 1970]. Retirado de <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/108/>
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In Eisner, E. & Day, M. (ed.). Handbook of Research and Policy in Art Education. Nova Jersey: Taylor & Francis e-Library.
- Pelech, J., Pieper, G. (2010) *The comprehensive handbook of constructivist teaching : from theory to practice*. Charlotte : Information Age Publishing.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Petherbridge, D. (2008). Nailing the liminal: The difficulties of defining drawing. In Garner, S. (ed.). *Writing on drawing: essays on drawing practice and research* (pp. 27-42). Bristol: Intellect.
- Pires, R. (1988) A teoria da estruturação de Anthony Giddens. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, 231-236.
- Ponto Nacional de Referência para as Qualificações (n. d.). Ensino artístico. Retirado a Julho 1, 2013, de http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=177,154987&dad=gov_portal_iefp_&schema=GOV_PORTAL_IEFP
- Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S., Reis, V. (2002). *Programa de Desenho A – 10º. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S., Reis, V. (2002) *Programa de Desenho A – 11º e 12ºAnos. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos*. Lisboa: Âncora/ Círculo de Leitores.
- Welchman, J. (2003). *Art after appropriation: essays on art in the 1990s*. Oxon: Routledge.
- Young, J. (2010). *Cultural Appropriation and the arts*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Anexos

Anexo A: Planificação do Projeto *Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo* (inicial)

			DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO PLANIFICAÇÃO - FASES DE SENSIBILIZAÇÃO			
			Fases 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Tempo			1 semana (fora do tempo letivo)	1 a 2 aulas (90 min. cada)	2 aulas (90 min. cada)	3 a 5 aulas (90 min. cada)
Objetivos			-Recolha de material (imagens e texto).	-Análise e organização da recolha de material realizada.	-Constituição e identificação dos grupos de trabalho. -Análise e reorganização da recolha de material realizada.	-Compreensão e exploração do conceito de apropriação e seus processos pictóricos: montagem, colagem e intervenção gráfica (perspetiva sincrónica do desenho)
Competências	Cognitivas e Psicomotoras	Perceção	-Discriminar e diferenciar (em termos formais e semânticos) -Consciência de aspetos sensoriais da experiência visual -Consciência das propriedades e qualidades físicas dos materiais.			
		Reflexão e Interpretação		-Capacidade para avaliar o seu próprio trabalho -Capacidade para avaliar o trabalho de outros	-Capacidade para avaliar o seu próprio trabalho -Capacidade para avaliar o trabalho de outros -Capacidade de utilizar críticas e sugestões -Capacidade para aprender a partir de trabalhos artísticos -Capacidade de analisar e expressar entendimento	
		Produção	-Capacidade de procura	-Capacidade de procura -Invenção -Expressão	-Capacidade de procura -Invenção -Expressão	-Habilidade técnica -Capacidade de procura -Invenção -Expressão
	Pessoais e Sociais		-Compromisso -Capacidade de trabalhar de modo independente -Capacidade de trabalhar de modo colaborativo			
Conteúdos	Materiais		-Suportes			-Suportes -Meios atuantes -Infografia
	Procedimentos					-Técnicas -Traço e mancha -Montagem e colagem -Processos -Transformação -Invenção
	Sintaxe		-Linguagem visual: linha, forma, figura e plano -Composição: relações dinâmicas entre vetores, centros e estrutura compositiva -Cor: contraste e variação lumínica; contraste, variação e temperatura cromática			
	Sentido		-Imagem: plano de expressão ou significante: imagem e realidade; imagem como objeto plástico -Observador: plano de conteúdo e significado; níveis de informação visual; interpretação e associação; pensamento metafórico			

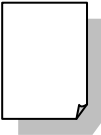
			DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO PLANIFICAÇÃO - FASES DE APROFUNDAMENTO	
			Fase 4	Fase 5
Tempo			2 aulas (90 min. cada)	5 aulas (90 min. cada)
Objetivos			Conceção do projeto de publicação	Concretização do projeto de publicação
Competências	Cognitivas e Psicomotoras	Perceção	-Capacidade de discriminar e diferenciar (sintaxe e sentido). -Consciência de aspetos sensoriais da experiência visual (sintaxe). -Consciência das propriedades e qualidades físicas dos materiais (materiais).	
		Reflexão e Interpretação	-Capacidade para avaliar o seu próprio trabalho -Capacidade para avaliar o trabalho de outros -Capacidade de utilizar críticas e sugestões -Capacidade para aprender a partir de trabalhos artísticos -Capacidade de analisar e expressar entendimento	
		Produção	-Capacidade de procura -Invenção	-Habilidade técnica -Capacidade de procura -Invenção -Expressão
	Pessoais e Sociais		-Compromisso -Capacidade de trabalhar de modo independente -Capacidade de trabalhar de modo colaborativo	
Conteúdos	Materiais		-suportes -meios atuantes -infografia	
	Procedimentos		-Técnicas: traço e mancha; montagem e colagem -Processos: transformação; invenção -Infográfica: texto/imagem, paginação, impressão	
	Sintaxe		-Linguagem visual: linha, forma, figura e plano -Composição: relações dinâmicas entre vetores; centros e estrutura compositiva -Cor: contraste e variação lumínica; contraste, variação e temperatura cromática	
	Sentido		-Imagem: plano de expressão ou significante; imagem e realidade, imagem como objeto plástico -Observador: plano de conteúdo e significado; níveis de informação visual; interpretação e associação; pensamento metafórico	

Anexo B: Planificação do projeto *Do mundo para a sala de aula da sala de aula para o mundo* (reformulada)

				DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO PLANIFICAÇÃO - FASES DE SENSIBILIZAÇÃO		
				Fases 0	Fase 1	
Tempo				1 semana (fora do tempo letivo)	3 aulas (90 min. cada)	
Objetivos				-Recolha de material (imagens e texto).	-Constituição e identificação dos grupos de trabalho. -Compreensão e exploração do conceito de apropriação e seus processos pictóricos: montagem, colagem e intervenção gráfica (abordagem sincrónica do desenho)	
Competências				Perceção	- Discriminar e diferenciar (em termos formais e semânticos) -Consciência de aspetos sensoriais da experiência visual	-Discriminar e diferenciar (em termos formais e semânticos) -Consciência de aspetos sensoriais da experiência visual -Consciência das propriedades e qualidades físicas dos materiais.
				Reflexão e Interpretação		-Capacidade para avaliar o seu próprio trabalho -Capacidade para avaliar o trabalho de outros -Capacidade de utilizar críticas e sugestões -Capacidade para aprender a partir de trabalhos artísticos -Capacidade de analisar e expressar entendimento
				Produção	-Capacidade de procura	-Habilidade técnica -Capacidade de procura -Invenção -Expressão
				Pessoais e Sociais	-compromisso -capacidade de trabalhar de modo independente -capacidade de trabalhar de modo colaborativo	
Conteúdos				Materia		-suportes -meios atuantes -infografia
				Procedimentos		-técnicas: traço e mancha, montagem e colagem -processos: transformação, invenção
				Sintaxe	-Linguagem visual: linha, forma, figura e plano -Composição: relações dinâmicas entre vetores, centros e estrutura compositiva -Cor: contraste e variação lumínica; contraste, variação e temperatura cromática	
				Sentido	-Imagem: plano de expressão ou significante: imagem e realidade; imagem como objeto plástico -Observador: plano de conteúdo e significado; níveis de informação visual; interpretação e associação; pensamento metafórico	

			DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO	
			PLANIFICAÇÃO - FASES DE APROFUNDAMENTO	
			Fase 2	Fase 3
Tempo			1 aula (90 min.)	3 aulas (90 min. cada)
Objetivos			Conceção do projeto de publicação	Concretização do projeto de publicação
Competências	Cognitivas e Psicomotoras	Perceção		-Capacidade de discriminar e diferenciar (sintaxe e sentido). -Consciência de aspetos sensoriais da experiência visual (sintaxe). -Consciência das propriedades e qualidades físicas dos materiais (materiais).
		Reflexão e Interpretação	-Capacidade para avaliar o seu próprio trabalho -Capacidade para avaliar o trabalho de outros -Capacidade de utilizar críticas e sugestões -Capacidade para aprender a partir de trabalhos artísticos -Capacidade de analisar e expressar entendimento	
		Produção	-Capacidade de procura -Invenção	-Habilidade técnica -Capacidade de procura -Invenção -Expressão
	Pessoais e Sociais	-Compromisso -Capacidade de trabalhar de modo independente -Capacidade de trabalhar de modo colaborativo		
Conteúdos	Materiais		-suportes -meios atuantes -infografia	
	Procedi- mentos		-Técnicas: traço e mancha; montagem e colagem -Processos: transformação; invenção -Infográfica: texto/imagem, paginação, impressão	
	Sintaxe		-Linguagem visual: linha, forma, figura e plano -Composição: relações dinâmicas entre vetores; .centros e estrutura compositiva -Cor: contraste e variação lumínica; contraste, variação e temperatura cromática	
	Sentido		-Imagem: plano de expressão ou significante; imagem e realidade, imagem como objeto plástico -Observador: plano de conteúdo e significado; níveis de informação visual; interpretação e associação; pensamento metafórico	

Anexo C: Tabela de avaliação individual contínua (inicial)

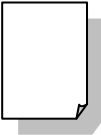
PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: _____		
Grupo: _____		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	
	Observações:	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os trabalhos dos colegas, revelando entendimento sobre a intencionalidade das escolhas feitas por estes	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	
	-O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura	
	-Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	
-Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos		
-Os exercícios realizados revelam habilidade técnica		
Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho		
-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente		
-O aluno revela capacidade de colaborar		
Observações:		
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção:	

	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados e dos objetivos definidos	
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações:	
3	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os trabalhos dos colegas revelando entendimento sobre a intencionalidade e escolhas feitas por estes	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações:	

Anexo D: Tabela de avaliação sumativa da turma (inicial)

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C																							
PROJETO DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO – AVALIAÇÃO SUMATIVA																							
Critérios e competências avaliadas		Alunos																					
		Duarte	André	Ana	Romana	Lídia	Afonso	Tomás	Mariana	Beatriz A.	Francisco	Beatriz P.	Carolina L.	Miguel	Sandra	Hugo	Simão	Carolina M.	Ricardo	Inês	Sofia		
Critérios de execução 30%	Realização da recolha																						
	Recolha diversificada																						
	Realização do painel																						
	Realização do ex.1																						
	Realização do ex.2																						
	Realização do ex.3																						
	Realização do ex.4																						
	Realização do ex.5																						
	Realização do ex.6																						
	Realização da publicação																						
Total:																							
Competências 60%	Fase 0 5%	Perceção (30%)																					
		Produção (40%)																					
		Pessoal e Social (30%)																					
	Fase 1 e 2 5%	Perceção (25%)																					
		Reflexão e interpretação (25%)																					
		Produção (30%)																					
		Pessoal e Social (20%)																					
	Fase 3 15%	Perceção (25%)																					
		Reflexão e interpretação (25%)																					
		Produção (30%)																					
		Pessoal e Social (20%)																					
	Fase 4 15%	Reflexão e interpretação (30%)																					
		Produção (40%)																					
		Pessoal e Social (30%)																					
	Fase 5 20%	Perceção (27,5%)																					
		Reflexão e interpretação (27,5%)																					
		Produção (35%)																					
		Pessoal e Social (10%)																					
	Total																						
	10 % Assiduidade e pontualidade																						
Total final																							

Anexo E: Tabela de avaliação individual contínua (reformulada)

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: _____		
Grupo: _____		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	
	Observações:	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os trabalhos dos colegas, revelando entendimento sobre a intencionalidade das escolhas feitas por estes -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	
Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar		
Observações:		
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção:	

	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados e dos objetivos definidos	
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações:	
3	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os trabalhos dos colegas revelando entendimento sobre a intencionalidade e escolhas feitas por estes -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações:	
Total final		

Anexo F: Tabela de avaliação sumativa da turma (reformulada)

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C																									
PROJETO DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO – AVALIAÇÃO SUMATIVA																									
Critérios e competências avaliadas		Alunos	Duarte	André	Ana	Romana	Lídia	Afonso	Tomás	Mariana	Beatriz A.	Francisco	Beatriz P.	Carolina L.	Miguel	Sandra	Hugo	Simão	Carolina M.	Ricardo	Inês	Sofia	Neiza		
Critérios de execução 30%	Realização da recolha																								
	Recolha diversificada																								
	Realização do painel																								
	Realização do ex.1																								
	Realização do ex.2																								
	Realização do ex.3																								
	Realização do ex.6																								
	Realização da publicação																								
	Total:																								
Competências 60%	Fas e 10 %	Perceção (30%)																							
		Produção (40%)																							
		Pessoal e Social (30%)																							
	Fas e 20 %	Perceção (25%)																							
		Reflexão e interpretação (25%)																							
		Produção (30%)																							
		Pessoal e Social (20%)																							
	Fas e 20 %	Reflexão e interpretação (30%)																							
		Produção (40%)																							
		Pessoal e Social (30%)																							
	Fas e 20 %	Perceção (27,5%)																							
		Reflexão e interpretação (27,5%)																							
		Produção (35%)																							
		Pessoal e Social (10%)																							
	Total																								
	10 % Assiduidade e pontualidade																								
	Total final																								

Anexo G: Enunciados do projeto

PRODUÇÃO ARTÍSTICA | CERÂMICA | DESENHO A | 12º ano | turma C

Projeto:

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO.

Proposta e objetivos gerais:

Cada um de nós é uma existência no Mundo.

Uma existência que é, em si mesma, um mundo entre mundos.

Uma existência que traz consigo um passado, uma herança, cultural, social e familiar.

Uma existência em construção que, ao agir no e com o Mundo, contribui, também, para a sua contínua construção.



Fig. 1 - Chris Marker, *Paris*, 2006

O presente projeto tem como objetivo a conceção e realização de publicações a partir da apropriação de imagens e textos. Por publicação entende-se o livre acesso de várias pessoas a determinado conteúdo, tornando-o assim público. As publicações são desenvolvidas coletivamente, por grupos de trabalho constituídos por 5 a 6 alunos. No que diz respeito ao formato, podem assumir a forma de brochura ou de desdobrável, sendo posteriormente impressas e disponibilizadas em formato eletrónico na internet, através do blogue concebido para o projeto (<http://publicacoes12caa.blogspot.pt/>), no qual serão também divulgadas todas as

fases de desenvolvimento do projeto. O projeto é constituído por 4 fases: a fase 0 de recolha de material; a fase 1 dedicada à constituição dos grupos e à introdução e exploração de processos de apropriação; a fase 2, de conceção do projeto de publicação; a fase 3, dedicada à concretização do projeto.

Pretende-se que através de processos de apropriação e inerente desconstrução, transformação e recontextualização, atribuam às imagens e textos recolhidos novos sentidos, uma outra existência, explorando e desenvolvendo as potencialidades formais e semânticas desses processos. Os trabalhos realizados terão de associar necessariamente texto e imagem, de modo a que ambos tenham o mesmo valor na construção de sentido, ou seja, sem que um esteja subordinado ao outro.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA | CERÂMICA | DESENHO A | 12º ano | turma C

Projeto:

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO.

Fase 0 - Recolha de imagens e textos.

Tempo estimado: uma semana (fora do tempo letivo).



Fig. 1- Dennis Adams, Imagem do video *Malraux's Shoes* (2012).

A presente fase é a base sobre a qual se desenvolverá todo o projeto, pois corresponde à recolha do material que será posteriormente apropriado. Desse material deverão fazer parte imagens e textos. A recolha deverá ser realizada fora do tempo letivo e no período de uma semana.

Pretende-se que a recolha realizada por cada um, seja significativa. Apesar das imagens e textos não serem produzidas por vocês, são por vós escolhidas. Procurem que essa escolha seja consciente, que estabeleçam com o material recolhido uma relação que vá para além do mero acaso, que a vossa escolha tenha sentido(s) para vocês, este pode ter a ver não só com identificação, mas também com crítica, ironia ou paródia.

As imagens e textos podem ser retiradas de revistas e jornais, folhetos publicitários ou cartazes de parede, da internet, de livros de literatura, de história, de história de arte, de ciências ou filosofia, de listas telefônicas ou pautas de música, etc. A recolha deverá ser diversificada, relativamente às fontes e às épocas a que dizem respeito, e constituída por, no mínimo, 10 imagens e, no máximo, 30. Em relação ao texto, deverá conter entre 3 a 5 excertos

PRODUÇÃO ARTÍSTICA | CERÂMICA | DESENHO A | 12º ano | turma C

Projeto:

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO.

Fase 2: Constituição dos grupos de trabalho

Introdução do conceito de apropriação e exploração dos seus processos

Tempo: 2 aulas (90 min. cada)

Material: Papel cavalinho A3; X-ato e tesoura, cola para papel (em batom e/ou líquida) e cola de madeira; fitas adesivas variadas, papeis variados, autocolantes e outros; lápis variados: de cor, de carvão; de pastel (óleo ou seco); canetas de feltro e marcadores; tinta-da-china, guache, esmalte, etc

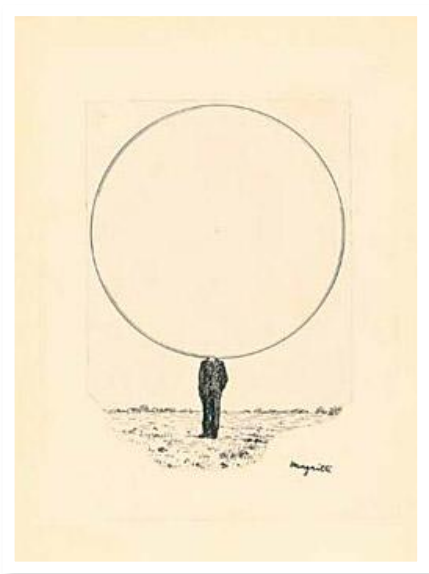


Fig. 1 - René Magritte, *Desenho para a Invenção coletiva* (1940)

Estando formados os grupos de trabalho, inventem um nome com o qual o grupo se identifique e uma imagem de identificação onde conste o nome do grupo e dos seus elementos. Partilhem entre o grupo a recolha que cada elemento do grupo realizou procurando estabelecer pontos de contato entre as imagens e textos.

I

O que é apropriação?



Fig. 2- Marcel Duchamp, *La Fontaine* (1917) e Bruce Nauman, *Self-Portrait as a Fountain* (1966-67).

Em *La Fountain* (1917), Marcel Duchamp, escolheu um objeto da realidade quotidiana, um urinol de cerâmica, banal e industrialmente produzido. Retirou-o do seu contexto original, virou-o ao contrário, assinou-o com o nome R. Mutt, atribuindo-lhe uma autoria fictícia, e intitulou-o A Fonte. Ao fazê-lo, Duchamp, transforma a existência do objeto: ao seu significado funcional, sobrepõem-se um significado metafórico, simbólico. *La Fountain* dá corpo a uma afirmação sobre o conceito de obra de arte e, conseqüentemente, de artista e do “fazer” artístico. O ponto fundamental da produção artística é radicalmente deslocado do trabalho manual para a ideia, para o pensamento metafórico que transforma e constrói novos significados, utilizando objetos do quotidiano como matéria-prima. Em *Self-Portrait as a Fountain* (1966-67), Bruce Nauman, alegorizando *La Fountain* de Duchamp, substitui-se ao objeto, torna-se, ele próprio, a matéria, o corpo da metáfora artística.

Considerando os exemplos atrás referidos o que entendem por apropriação? Que implicações reconhecem para a noção de autor, de criação e de obra artística?

II

Considerando os exemplos mostrados a seguir e partindo da recolha realizada na Fase 0 do projeto, realiza os seguintes exercícios procurando explorar aspetos formais, compositivos e semânticos. Utiliza como suporte folhas de papel com formato e tamanho adequado ao tamanho das imagens escolhidas.

Montagem:

- Associação de duas imagens (ou de dois fragmentos imagens).

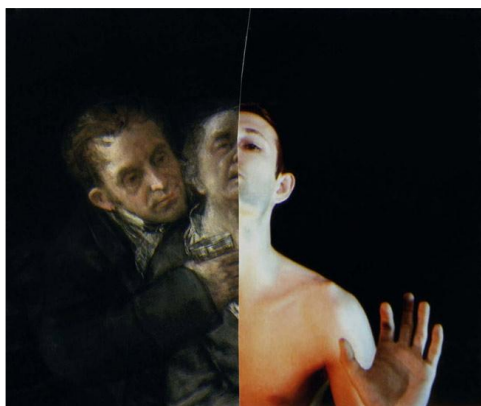


Fig. 3 - Noé Sendas, *The Collector* (2007)

Neste exemplo, o artista português Noé Sendas associa dois auto-retratos de artistas de distintos períodos artísticos: Francisco Goya (1746-1828), pintor espanhol do período Romântico, e Bruce Nauman (1941), artista contemporâneo. A partir da combinação das duas imagens, assente aparentemente em correspondências formais, o artista expande e transforma os seus sentidos possíveis. Esta imagem integra a série *O Colecionador*.

Heartfield (1891 - 1968), artista do modernismo alemão pertencente ao grupo Dada, utiliza a montagem fotográfica para fazer sátira política. Na imagem em cima Heartfield retrata Hitler recorrendo à combinação de dois elementos.



Fig. 4 - John Heartfield, *Hitler* (1932)



Fig. 5 - Dani Sanches, *Pela Metade* (2010).

Dani Sanches, artista espanhol, estabelece uma interessante relação de sentido entre dois recortes, relação que o suporte de cartão ecoa.

. Exercício 1:

Constrói uma imagem a partir da associação de duas imagens distintas (ou de dois fragmentos destas).

- Associação de fragmentos de várias imagens (mais de duas).

Hannah Höch (1889 - 1978), artista modernista alemã pertencente ao grupo Dada, constrói uma imagem utilizando fragmentos de figuras recortadas de várias imagens sem contudo perturbar o significado desses fragmentos. A perturbação vem antes da forma como são combinados. Höch atribui, por exemplo,



diferentes cabeças aos corpos recortados.

Fig. 6 - Hannah Höch, *The Coquette* (1923).



Fig. 7 - Sammy Sabblinck, *Goodbye blue sky* (2012).

Sammy Sabblinck, para além de usar figuras recortadas, a mulher e os peixes, recorta formas estranhas às imagens criando um fundo dinâmico composto por triângulos de diferentes tamanhos recortados de imagens de paisagens.

Exercício 2: Constrói uma imagem a partir de várias imagens, combinando dois procedimentos distintos: a utilização de formas presentes nas imagens e o recorte (desenho) de formas estranhas a estas.



Neste exemplo as formas recortadas na imagem contribuem para dar forma a uma figura fantástica, imaginária. Os fragmentos de imagens utilizados distanciam-se do seu contexto original, são explorados aspetos mais abstratos das imagens, como a textura, a densidade, tons, movimento, etc.

Fig. 8 - Hannah Höch, *Brushflurlet* (1945).

. Exercício 3 (coletivo): Constrói, em conjunto com os elementos do grupo, uma imagem na qual os fragmentos de imagens utilizados distanciem-se da sua leitura original, daquilo que originalmente representam, contribuindo para a constituição de outras formas.

- Montagem aleatória

O *cut-up* é uma técnica de escrita aleatória popularizada por William Burroughs, escritor norte americano ícone da geração beat, mas cuja utilização remonta pelo menos aos dadaístas. A técnica consiste na utilização de palavras ou excertos de textos retirados do jornal ou livros e depois reorganizados ao acaso formando frases inesperadas. O cut-up pode também ser aplicado na montagem de imagens.

. Exercício 4 (coletivo): Tendo como base a recolha de textos efetuada na Fase 0 do projeto, realiza em conjunto com os elementos do grupo, um cut-up a partir do corte e montagem aleatórias de palavras, frases ou excertos de textos. Existem várias estratégias de montagem aleatória, por exemplo, atribuindo um número a cada parte de texto e formando depois uma sequência dos números à qual corresponderá a sequência de texto, ou simplesmente colocar os pedaços de texto num recipiente e depois montar os pedaços de texto na ordem em que são retirados do recipiente.

- Montagem de texto e imagem:

Os exemplos que se seguem mostram diferentes formas de exploração da relação entre texto e imagem. No primeiro exemplo as letras e números são usadas como elementos gráficos e não tanto pelo que significam. No segundo exemplo as letras usadas formam a palavra dada, continuamente repetida, estas relacionam-se de forma estreita com a figura. A legibilidade e significado da palavra têm um valor equivalente ao da sua presença gráfica. No terceiro exemplo as palavras utilizadas, embora apareçam separadas, formam uma frase cujo valor está na mensagem que veicula. Barbara Kruger joga com dois tamanhos de letras atribuindo à frase diferentes planos de leitura. Nos três exemplos, figuras e texto relacionam-se de forma complementar contribuindo de igual modo para a construção de sentidos.



Fig. 9 - Raoul Hausman, *ABCD* (auto-retrato) (1923-24); George Grosz e John Heartfield, *The World* (1919); Barbara Kruger, *Untitled (You are not yourself)* (1982).

Exercício 5: Tendo em conta os exemplos mostrados cria uma imagem combinando texto e imagem (ou fragmentos de imagem) procurando que ambos contribuam para a composição e para a criação de sentido.

III

Intervenção sobre uma imagem

- (Re)corte:



Fig. 10 - John Stezaker, *The Voyer* (1979) (à esquerda) e *Blind*, (2006) (à direita).

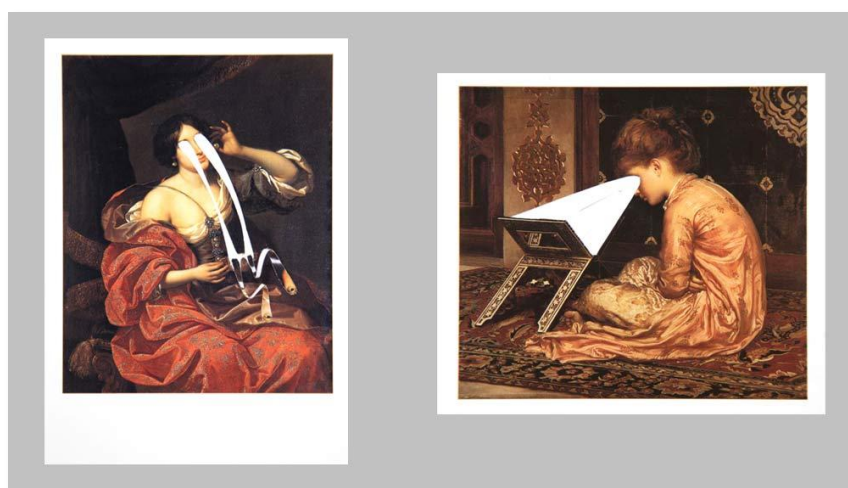


Fig. 10 - Ruth Claxton, *Postcard (Lady Elizabeth Felton)*, 2007 (à esquerda) e *Postcard (study)*, 2011 (à direita).

John Stezaker e Ruth Claxton transformam o sentido de uma imagem através do simples corte. Stezaker apropria-se frequentemente de postais, imagens de filmes e de publicidade, nos dois exemplos mostrados o artista transforma o sentido das imagens, ora através do recorte de uma figura em silhueta torna presente um espectador, *Voyer*, ora através do simples corte e sobreposição. Claxton realiza intervenções sobre sobre postais de pinturas antigas Explora e transformando aspectos compositivos das imagens, ao fazer cortes superficiais sobre estas, introduz novas formas e linhas na imagem.

- Pintura, desenho e colage

L.H.O.O.Q. ("Elle a chaud au cul") é uma paródia ao ícone da pintura ocidental renascentista, *A Gioconda* (a sorridente) de Leonardo da Vinci (1503-1506). Duchamp apropriou-se de uma cópia, um postal de fraca qualidade, da popular pintura e, sobre ela, desenha um fino bigode e pera, brincando com a noção de travestismo. O próprio Duchamp adotara o pseudônimo feminino Rose Sélavy, fazendo-se retratar como mulher. Em *L.H.O.O.Q.*, Duchamp prossegue no trilho da anti-arte caraterístico do movimento Dada no qual a "arte" era considerada como espaço de liberdade individual e de transgressão de convenções.



Marcel Duchamp, *L.H.O.O.Q.*, 1919



Fig. 12 - John Baldessari, *Puzzle-Two views*, 1989 (esquerda) e *Person with Guitar (Red)*, 2005 (direita).

John Baldessari (1931), artista conceptual norte americano, explora nos seus trabalhos o potencial narrativo das imagens em relação com o poder associativo da linguagem, havendo por isso uma relação estreita entre obra e o título, como acontece também no trabalho de Stezaker, mostrado anteriormente. Nos dois exemplos em cima, Baldessari intervém sobre imagens, ora pintando formas não existentes nas imagens, ora pintado sobre formas existentes nas imagens (imagem à direita).



Fig.13 - Chad Wys, *Venus in a Burka*, 2011.

Chad Wys, artista norte americano nascido em 1983, considera que os seus ready-made lidam frequentemente com a recontextualização de objetos de arte decorativa. Ao intervir sobre eles o artista adiciona-lhes novos planos de diálogo entre a conversa que ocorre entre objeto e observador.

Ellen Gallagher, artista norte americana, intervém de forma sistemática sobre imagens de publicidade retiradas de revistas direcionadas para público afro-americano, envolvendo no seu trabalho questões relacionadas com as minorias étnicas.



Fig. 13 - Ellen Gallagher, *DeLuxe*, 2004

Exercício 6: Intervém sobre uma imagem usando procedimentos e materiais à tua escolha, desde que não incluam outras imagens. Procura que a imagem original não se perca completamente e que a intervenção seja indutora de novos sentidos ou que sublinhe, subverta ou parodie sentidos já presentes nas imagens ou no seu contexto cultural.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA | CERÂMICA | DESENHO A | 12º ano | turma C

Projeto:

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO.

Fase 3: Conceção do projeto de publicação.

Tempo estimado: uma aula (90 min.)

A presente fase é dedicada à conceção do projeto de publicação de cada grupo. Publicação pressupõe o livre acesso de várias pessoas a determinado conteúdo tornando-o público. A conceção do projeto de publicação parte da recolha de imagens e textos realizada na fase 0 e da sua apropriação, tendo em conta os processos de apropriação abordados na fase anterior. O grupo deve avaliar a sua disponibilidade e entrega, concebendo um projeto que lhes corresponda e com o qual todos os elementos do grupo se comprometam.

Na conceção do projeto cada grupo deverá definir os seguintes aspetos:

.Título da publicação: o título pode, ou não, ser definidor de um tema. Pode relacionar-se de forma direta com os conteúdos ou métodos utilizados, ou de uma forma mais indireta, exigindo mais do leitor. Pode ser escolhido no início do projeto, orientando para um determinado campo de trabalho, ou definido no final, surgindo da observação dos trabalhos realizados como elemento agregador.

.Formato da publicação: a publicação pode assumir a forma de livro ou de desdobrável. O seu tamanho deve ser definido tendo em conta o custo de impressão.

.Número total de páginas, e, no caso de serem realizadas individualmente, número de páginas por cada elemento do grupo: a quantidade de páginas por elemento de grupo não tem de ser necessariamente a mesma, dependerá antes do contributo de cada um. No entanto, **não deve ultrapassar as quatro páginas**. Assim num grupo constituído por cinco elementos o número de páginas pode variar entre as cinco e as vinte páginas, para além da capa e contracapa.

.Estratégia: podem existir várias estratégias de trabalho, a sua escolha deve ter em conta os interesses e disponibilidade de todos os elementos do grupo. Deve ser definido se o trabalho será realizado coletivamente, por exemplo, cada página pode ter a intervenção de cada elemento do grupo, ou individualmente, sendo cada elemento responsável por um determinado número de páginas. Se há partes da publicação desenvolvidas em grupo ou por mais de um elemento, como por exemplo a capa e contracapa (neste caso deve ser definido em que momento serão realizadas), e outras realizadas individualmente. Se as imagens são realizadas por determinados elementos do grupo e o texto por outros, etc.

.Coerência da publicação como um todo: de que forma esta será estabelecida: através de um tema comum? (Atenção, não tem que existir necessariamente um tema para o projeto, individual ou coletivo, o fio condutor pode ser mais intuitivo e inconsciente). Através da incorporação de um elemento (palavra, imagem, forma, cor, etc.) comum em todas as páginas? Afirmando-se a individualidade do trabalho de cada um? A incoerência deliberada, desde que assumida, também pode ser uma forma de coerência tornando-se assim o tema da publicação.

.Divisão de tarefas e definição de prazos: é importante que o grupo defina responsabilidades para cada elemento, por exemplo quem faz a capa, a contracapa e as páginas, quem fica responsável por trazer determinado material, por personalizar a página do grupo no blogue, etc. A definição de prazos é igualmente importante na gestão do projeto, para que este seja concretizado atempadamente. Assim sendo deve ser definido: o prazo para a realização das páginas; o momento e prazo para a realização da capa e contracapa, um momento de diálogo entre o grupo sobre as páginas realizadas avaliando-se a execução das mesmas e possíveis alterações ou faltas.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA | CERÂMICA | DESENHO A | 12º ano | turma C

Projeto:

DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO.

Fase 4: Concretização do projeto de publicação

Tempo de realização: 3 aulas (90 min.)

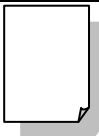
A presente fase é dedicada à concretização do projeto de publicação de cada grupo definido na fase anterior. Nela distinguem-se dois momentos, um correspondente à realização das páginas, da capa e da contracapa, o outro, à paginação e realização da maquete. Na capa de cada publicação deverão constar o título, ano e nº da publicação, na contracapa, os nomes dos autores da publicação. A maquete deverá conter o número de páginas da publicação e

identificação do trabalho que lhe corresponde, de modo a conter as informações necessárias à realização da paginação. A paginação pode ser feita manualmente ou através de programas informáticos de edição de imagem, sendo, neste último caso, necessário digitalizar ou fotografar os trabalhos que irão corresponder a cada página. É a partir da paginação que serão feitas as impressões e cópias de cada publicação.




Fig. Photo-Static, nº6, 1984.


Anexo H: Tabela de avaliação contínua individual (preenchida)

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno		
Nome: Afonso		
Grupo: 3Ângulos		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	14
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	14
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Afonso não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi recolhendo imagens entre o material trazido pela professora, contudo a sua seleção de imagens revela intencionalidade e relação com os seus interesses.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
		16
		13
		16
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		16
		16
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	15
		15
		16
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	16
		16
		15
	Observações: O Afonso ao longo desta fase demonstrou-se interessado pelos processos e temáticas abordadas. Quando colocámos questões à turma participou muitas vezes partilhando voluntariamente as suas opiniões com a turma. É um aluno que revela capacidade de interpretar obras artísticas realizando leituras bastante pessoais das obras. Demonstrou-se envolvido e empenhado na realização dos exercícios propostos. Pensamos que devido a uma tendência para a dispersão e distração, o Afonso não correspondeu em todos os exercícios ao que foi pedido. Pelo trabalho realizado é visível uma preferência pela exploração de aspetos semânticos das imagens e uma vontade em comunicar ideias.	


2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
		17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	16
		16
		16
Observações: O Afonso mostrou-se, também durante esta fase, interessado pela temática da apropriação e revelou empenho e envolvimento na conceção do projeto e capacidade de discutir ideias com os colegas e de colaborar para um fim comum.		
3	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		16
		16
		16
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		15
		16
		16
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	16
		16
		17
		16
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		16
		17
Observações: O Afonso demonstrou-se mais uma vez comprometido com o projeto do grupo e empenhado e envolvido na realização das suas páginas. Estas revelam vontade em comunicar pensamentos, sobretudo de caráter social, relacionados com a sua visão do mundo. O Afonso colaborou de forma voluntariosa com os elementos do seu grupo contribuindo ativamente para a realização do projeto coletivo		
Total final		

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Ana Catarina		
Grupo: Somos Volúpia		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	10
	Observações: A Ana Catarina não realizou a recolha no prazo previsto, esta foi realizada no decorrer do projeto e centrou-se principalmente em imagens e textos retirados de jornais e revistas, principalmente de artigos de informação sobre a atualidade política e social. Pensamos que a Ana poderia procurar descobrir mais os seus interesses pessoais e envolver-se mais com os trabalhos que realiza.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
		16
		15
		16
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		16
		15
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		14
		14
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar de modo independente -O aluno revela capacidade de colaborar	15
		15
		15
	Observações: A Ana Catarina demonstrou interesse pelos processos abordados embora participe pouco nas discussões de ideias e interpretações que procurámos desencadear ao longo das aulas. As suas respostas aos exercícios vão de encontro ao que foi pedido contudo pensamos que a Ana poderia explorar soluções mais imaginativas, poderia experimentar e arriscar mais. Durante as aulas procurámos estimular a aluna a experimentar e a explorar mais os aspetos formais dos seus trabalhos em relação com o sentido que procurava transmitir. Procurámos também estimular a sua autoconfiança.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	15


3	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
		17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		16
		17
	Observações: A Ana Catarina demonstrou ao longo desta fase empenho na conceção do projeto com o grupo, capacidade de compromisso e envolvimento. O projeto concebido pelo grupo revela uma abordagem interessante dos processos de apropriação e da noção de publicação reveladora do envolvimento dos alunos com o projeto. Pensamos também que a Catarina tem beneficiado da relação de trabalho com os restantes elementos relativamente à capacidade experimentação e de procura de soluções mais imaginativas.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		15
		15
		15
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		15
		14
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	14
		15
		15
		15
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar de modo independente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		16
		17
	Observações: A Ana Catarina demonstrou ao longo desta fase compromisso e empenho na realização do projeto desenvolvido pelo grupo respondendo aos aspetos solicitados: abordou os processos de apropriação. Estes centraram-se na utilização e associação de figuras presentes em imagens de revistas em articulação com excertos do poema <i>Opidário</i> de Álvaro de Campos. A articulação entre texto e imagem caracteriza-se por uma relação mais ilustrativa, notando-se uma certa subordinação das imagens ao texto. Ao longo do projeto verificaram-se algumas melhorias na capacidade de exploração formal e semântica. Contudo julgamos que aluna poderia explorar soluções menos óbvias e arriscar mais na exploração de aspetos compositivos já que os trabalhos realizados revelam uma estrutura compositiva concentrada no centro da folha.	
Total final		

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: André		
Grupo: Não Pão Não		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	
	Observações: O André é um aluno que vem muito pouco às aulas. Os motivos da sua ausência foram averiguados junto da Diretora de Turma e estão relacionados com situações de saúde. A participação do André no projeto foi por isso muito reduzida e intermitente. Na fase 0 o aluno não compareceu pelo que não realizámos qualquer avaliação.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos contextos sociais, culturais e históricos das imagens -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		16
		13
		14
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	11
		11
		12
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		13
		13
		13
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar de modo independente -O aluno revela capacidade de colaborar	11
		12
		11
	Observações: O André esteve presente apenas numa aula desta fase, na qual realizou os exercícios solicitados contudo consideramos que o André poderia ter explorado mais alguns aspetos formais e semânticos até porque alguns aspetos dos seus trabalhos revelam interessantes capacidades imaginativas e a escolha de soluções pouco óbvias que mereciam ter sido mais exploradas. O André não participa na discussão de ideias que fomos propondo ao longo da aula e quando procurámos dialogar com ele mostra-se bastante reservado. Contudo procuramos estabelecer relação com ele e ganhar a sua confiança.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	


	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar de modo independente -O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: O Afonso mostrou-se, também durante esta fase, interessado pela temática da apropriação e revelou empenho e envolvimento na conceção do projeto e capacidade de discutir ideias com os colegas e de colaborar para um fim comum.	
3	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	15
		15
		11
		14
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	11
		11
		11
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	9
		11
		12
		14
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar de modo independente -O aluno revela capacidade de colaborar	10
		14
		11
	Observações: O André é um aluno alheado que revela alguma dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho da turma em geral, tendo apenas realizado uma página para a publicação. Na interação que estabelecemos com o André procurámos acolhe-lo e faze-lo sentir que a sua presença era apreciada. A nossa avaliação do André é limitada pela sua rara e intermitente frequência às aulas e pelo reduzido volume de trabalho, pelo que consideramos que esta não espelha as potenciais qualidades do alunos mas apenas o que conseguimos apurar a partir das atitudes e realizações do André em contexto de sala de aula.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Beatriz A.		
Grupo: 3 Ângulos		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Beatriz não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi recolhendo imagens entre o material trazido pela professora. A seleção de imagens revela contudo uma escolha minimamente cuidada.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
		14
		13
		16
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14
		16
		16
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	14
		14
		13
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	14
		16
		15
	Observações: A Beatriz ao longo desta fase demonstrou um interesse razoável pelos processos e temáticas abordadas. Participou nas discussões de ideias relativamente às obras mostradas com observações assertivas sobre estas. A Beatriz não realizou o último exercício. Consideramos que a Beatriz poderia envolver-se mais e mais seriamente com os trabalhos realizados. Ao longo das aulas procuraremos comentar mais os seus trabalhos e estimular a sua reflexão sobre estes.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção:	17


3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	17
	Observações: A Beatriz revelou um especial empenho nesta fase do projeto tendo ocupado uma posição de liderança construtiva no grupo adotando o papel de porta-voz do grupo. O projeto concebido pelo grupo revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação explorados.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	14
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	14
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	14
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	14
3	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	15
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	13
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	15
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	14
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	16
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	13
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	16
	-O aluno revela capacidade de colaborar	17
	Observações: A Beatriz teve um papel importante no grupo principalmente na fase de conceção do projeto, contudo esse envolvimento não acompanhou a fase de concretização. Consideramos que a Beatriz deposita pouco empenho no seu trabalho explorando pouco as ideias e caminhos de trabalho que inicia o que revela alguma falta de perseverança. Durante as aulas procuramos estimular a motivação da Beatriz no sentido de levar mais longe os seus trabalhos.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Beatriz P.		
Grupo: NãoPãoNão		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	10
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	10
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Beatriz não realizou a recolha solicitada, não compareceu na primeira semana do projeto (por encontrar-se de viagem). Informámos a Beatriz sobre o projeto que estávamos a realizar e sugerimos que consultasse o blogue do projeto e que neste observasse os exemplos expostos e procurasse realizar a recolha de material e os exercícios propostos.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: A Beatriz não compareceu nesta fase nem realizou os exercícios posteriormente pelo que não temos evidências para avaliá-la	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	11
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	15
		15


	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	11
	- O aluno revela interesse e empenho	12
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	12
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: O Afonso mostrou-se, também durante esta fase, interessado pela temática da apropriação e revelou empenho e envolvimento na conceção do projeto e capacidade de discutir ideias com os colegas e de colaborar para um fim comum.	
3	Perceção	9
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	9
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	9
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	9
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	9
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	9
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	9
	Produção	9
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	9
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	9
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	9
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	9
	-O aluno revela interesse e empenho	9
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	
	-O aluno revela capacidade de colaborar	9
	Observações: Infelizmente não conseguimos que a Beatriz se envolvesse mais com o projeto apesar de termos apelado diversas vezes para que explorasse os procedimentos abordados. A prestação da Beatriz foi insuficiente ao longo do projeto tendo apenas contribuído com uma página para a publicação.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Carolina L.		
Grupo: 3ângulos		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	14
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	14
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Carolina não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto realizou a sua recolha recorrendo a revistas jornais como principais fontes. A recolha realizada revela intencionalidade na seleção.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	12
		12
		12
		12
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	12
		12
		12
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	12
		12
		12
		12
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	9
		10
		10
	Observações: A Carolina para além de não ter comparecido na primeira aula da presente fase adotou uma postura de rejeição do projeto ocupando o tempo de aula para realizar retratos dos colegas no diário gráfico, os quais estavam a ser avaliados pela Professora Titular enquanto decorria o projeto. Dos 4 exercícios propostos a Carolina apenas realizou um deles. Questionámos a Carolina sobre as razões da sua falta de interesse procurando que ela adota-se uma atitude mais participativa no projeto.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
	Produção:	17


3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	13
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	13
	-O aluno revela capacidade de colaborar	13
	Observações: A Carolina na presente fase demonstrou mais interesse participando de um modo mais ativo na conceção do projeto com o grupo.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	15
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos contextos sociais, culturais e históricos das imagens	14
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	14
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	15
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	14
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	13
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	15
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	14
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	15
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	15
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	15
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	14
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	15
	-O aluno revela capacidade de colaborar	14
	Observações: A Carolina revelou uma mudança de atitude ao longo da concretização do projeto demonstrando, pelo trabalho realizado e pela atitude observada em sala de aula, mais interesse e empenho. O trabalho realizado revela capacidade de exploração de aspetos formais e compositivos bem como semântico sendo visível a intenção da Carolina em exprimir ideias de carácter social e político.	
Total final		

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Carolina M.		
Grupo: 3 Ângulos		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	15
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	15
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Carolina não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi recolhendo imagens entre o material trazido pela professora e material seu.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
		16
		16
		16
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		16
		16
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	16
		16
		16
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		16
		16
	Observações: A Carolina ao longo desta fase demonstrou-se interesse pelos processos e temáticas abordadas. Quando colocámos questões à turma participou muitas vezes e voluntariamente partilhando as suas opiniões com a turma. A Carolina demonstrou em todos os exercícios realizados entendimento dos processos de apropriação abordados e capacidade de exploração e procura de soluções imaginativas reveladoras de interesses pessoais.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção:	17


3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	16
	-O aluno revela capacidade de colaborar	17
	Observações: A Carolina demonstrou empenho e compromisso na conceção do projeto de grupo.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	16
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	16
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	16
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	17
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	17
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	17
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	17
	Observações: A Carolina demonstrou capacidade de compromisso e empenho na concretização do projeto desenvolvido em grupo. Os seus trabalhos revelam interesse e capacidade de exploração imaginativa dos processos de apropriação, de aspetos formais, com a apresentação de soluções dinâmicas na composição das imagens e na articulação entre texto e imagem, e de aspetos semânticos com a exploração das representações femininas usadas na publicidade em articulação com o tema do triângulo escolhido pelo grupo.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Duarte		
Grupo: NãoPãoNão		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Duarte não realizou a recolha no prazo estipulado. Ao longo do projeto reuniu imagens mas sem intencionalidade na seleção.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	13
		15
		13
		15
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14
		16
		13
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		12
		13
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	12
		12
		14
	Observações: O Duarte tem demonstrado alguma dificuldade em concentrar-se na realização dos exercícios, principalmente nos individuais. Distrai-se e dispersa-se muito facilmente o que reduz a sua capacidade de focalizar um objetivo e agir no sentido da sua concretização. O Duarte é um dos alunos identificados com necessidades educativas especiais. Para além das dificuldades observadas consideramos que o Duarte tem uma auto crença baixa e valoriza pouco o que faz. É um aluno que necessita de acompanhamento frequente. Apesar de ter realizado todos os exercícios nem sempre correspondeu ao que era pedido.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14


	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
		17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	14
		12
		14
	Observações: O Duarte mostrou-se mais empenhado e envolvido na fase de conceção do projeto, principalmente por tratar-se de uma fase de trabalho coletivo. Essa dimensão coletiva parece mobilizar mais a sua atenção e empenho.	
3	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	12
		14
		12
		15
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
		12
		15
		12
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	12
		12
		13
		15
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	12
		12
		14
	Observações: O Duarte nesta fase dispersou-se mais e cumpriu de um modo pouco satisfatório o que tinha sido acordado entre o grupo, demonstrando grande dificuldade em desenvolver individualmente um trabalho que ele próprio tenha de gerir e organizar. Consideramos que devíamos ter reforçado o seu acompanhamento para tentarmos atenuar a acentuada dispersão.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Francisco		
Grupo:		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Francisco não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi reunindo imagens mas sem revelar procura. O Francisco usou o que estava à mão (por exemplo o jornal Metro) retirando imagens com as quais pudesse transmitir alguma ideia.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		16
		13
		15
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	15
		13
		15
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	14
		14
		15
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	13
		16
		14
	Observações: O Francisco parece ficar aquém das suas potencialidades devido a uma certa falta de empenho nos exercícios propostos e alguma falta de compromisso. Parece-nos que a sua ação, o seu trabalho, não acompanham as suas ideias e até a imagem que tem de si próprio. Pensamos que se o Francisco se dedicasse mais poderia ter melhores resultados e desenvolver mais as suas potencialidades.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção:	17


3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	16
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	16
	-O aluno revela capacidade de colaborar	16
	Observações: O Francisco demonstrou-se mais empenhado ocupando um lugar de liderança no grupo e assumindo o papel de porta-voz do grupo na comunicação do seu projeto.	
	Percepção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	16
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	16
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	16
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	16
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	15
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	15
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	16
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	16
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	16
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	14
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	14
	-O aluno revela capacidade de colaborar	14
	Observações: Consideramos que o Francisco deveria empenhar-se mais no desenvolvimento do seu trabalho e consequentes aprendizagens em vez de apenas desenrascar-se. Procurámos durante as aulas passar esta opinião ao Francisco.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Hugo		
Grupo: NãoPãoNão		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Hugo não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi recolhendo imagens entre o material trazido pela professora e algum material recolhido por si mas demonstrando pouco envolvimento na seleção de imagens.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	13
		15
		13
		15
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14
		15
		14
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		13
		14
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	12
		13
		15
	Observações: Parece-nos que o Hugo é um aluno participativo mas que reflete pouco sobre o que diz, sobre as observações que faz revelando pouco sentido crítico perceptível também nos seus trabalhos. Procurámos levar o Hugo a questionar mais as suas afirmações estimulando o seu sentido crítico. O Hugo realizou todos os exercícios mas de um modo apenas suficiente não revelando muito empenho e envolvimento. O Hugo distrai-se muito facilmente.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	15
	Produção:	17


3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	15
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	15
	-O aluno revela capacidade de colaborar	16
	Observações: O Hugo demonstrou-se mais empenhado e envolvido na conceção do projeto.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	13
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	13
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	14
3	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	15
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	12
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	15
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	12
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	13
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	15
	-O aluno revela capacidade de colaborar	15
	Observações: O Hugo, juntamente com o David, não se empenhou na concretização do projeto que tinham concebido em conjunto com o grupo, ficaram apenas pelas intenções não se mostrando capazes de mobilizar os esforços necessários para levarem a cabo com sucesso a sua parte do projeto de publicação, muito devido a um desinvestimento na recolha de material.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Inês		
Grupo: Somos Volúpia		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	15
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	15
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Inês não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto recolheu material diversificado para apropriação. O material recolhido revela envolvimento e interesses estéticos particulares.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	17
		17
		17
		17
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
		16
		17
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	17
		17
		17
		17
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		17
		16
	Observações: A Inês ao longo desta fase demonstrou envolvimento com o projeto proposto e os seus trabalhos revelam compreensão dos processos de apropriação e a capacidade de exploração de soluções imaginativas tanto de um do ponto de vista formal como semântico. Os trabalhos realizados, pelas suas qualidades compositivas, revelam ainda um apurado sentido estético.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	17
		17


	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	17
	- O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: A Inês revelou empenho e capacidade de compromisso na concepção do projeto de publicação.	
3	Percepção	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	17
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	17
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	17
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção	17
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	18
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	17
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	17
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	18
	-O aluno revela interesse e empenho	18
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	18
	-O aluno revela capacidade de colaborar	16
	Observações: O Afonso demonstrou-se mais uma vez comprometido com o projeto do grupo e empenhado e envolvido na realização das suas páginas. Estas revelam vontade em comunicar pensamentos, sobretudo de caráter social, relacionados com a sua visão do mundo. O Afonso colaborou de forma voluntariosa com os elementos do seu grupo contribuindo ativamente para a realização do projeto coletivo	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Lídia		
Grupo: Somos Volúpia		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	14
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	14
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Lídia não realizou a recolha solicitada. A recolha de material para apropriação realizada ao longo do projeto revela algum envolvimento pessoal.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		15
		13
		15
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14
		15
		14
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		13
		13
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	14
		14
		15
	Observações: A Lídia distrai-se facilmente revelando alguma dificuldade em concentrar-se na resolução dos exercícios.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
		17


	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	16
		16
		16
	Observações: O Afonso mostrou-se, também durante esta fase, interessado pela temática da apropriação e revelou empenho e envolvimento na conceção do projeto e capacidade de discutir ideias com os colegas e de colaborar para um fim comum.	
3	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		16
		16
		16
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	
		16
		15
		16
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	16
		16
		17
		16
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		16
		17
	Observações: O Afonso demonstrou-se mais uma vez comprometido com o projeto do grupo e empenhado e envolvido na realização das suas páginas. Estas revelam vontade em comunicar pensamentos, sobretudo de caráter social, relacionados com a sua visão do mundo. O Afonso colaborou de forma voluntariosa com os elementos do seu grupo contribuindo ativamente para a realização do projeto coletivo	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Mariana		
Grupo:		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	17
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	16
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Mariana não realizou a recolha dentro do prazo previsto. Ao longo do projeto foi recolhendo material para apropriação proveniente principalmente de revistas. A seleção de imagens demonstra intencionalidade. A recolha abrange um espectro variado de imagens relativamente aos seus contextos culturais, sociais e históricos.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	17
		16
		17
		16
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		16
		17
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	17
		17
		17
		17
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	16
		17
		13
	Observações: A Marina correspondeu em todos os exercícios ao que era solicitado. Os seus trabalhos revelam soluções imaginativas e uma interessante exploração de aspetos formais e semânticos. Pelas atitudes observadas nas aulas a Mariana revela alguma dificuldade em trabalhar em grupo cooperando e relacionando-se pouco com o grupo.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	17
		17

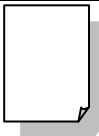
	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	16
	- O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	15
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: A Mariana colaborou de um modo mais participativo na conceção do projeto assumindo um papel importante na formulação e estruturação do projeto.	
3	Percepção	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	17
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	17
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	17
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
	Produção	17
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	17
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	17
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	17
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	17
	-O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	14
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: A Mariana revelou interesse e empenho na concretização das suas páginas da publicação. Os seus trabalhos revelam capacidade de exploração de aspetos formais e semânticos e capacidade de procura de soluções imaginativas. Parece-nos que, ao longo do projeto, a Mariana não se identificou com o grupo demonstrando pouco envolvimento com este.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Miguel		
Grupo: Amarillos del Muerte		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	14
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	14
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Miguel não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi recolhendo imagens entre o material trazido pela professora, contudo a sua seleção de imagens revela intencionalidade.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
		16
		16
		16
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	16
		16
		17
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	15
		17
		17
		15
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	14
		17
		15
	Observações: O Miguel ao longo desta fase demonstrou-se interessado pelos processos e temáticas abordadas. Respondeu a todos os exercícios de um modo próprio procurando soluções não convencionais que questionam alguns pressupostos de valorização artística, nomeadamente a habilidade técnica com a adoção intencional de um estilo “bruto” ou “cru”. As opções do Miguel revelam compreensão de objetivos artísticos implicados em muitos dos processos de apropriação.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção:	17


3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	16
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	16
	Observações: O Miguel mostrou-se interessado pela temática da apropriação e revelou, embora de um modo intermitente, algum empenho e envolvimento na conceção do projeto e capacidade de discutir ideias com os colegas e de colaborar para um fim comum.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	16
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	16
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	16
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	16
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	13
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	15
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	17
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	17
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	14
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	15
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	15
	Observações: O Miguel revelou algum empenho na concretização do projeto embora de um modo inconstante que se reflete na qualidade das soluções adotadas. Consideramos que se o empenho do Miguel fosse mais constante o desenvolvimento da sua aprendizagem poderia ser mais acentuado.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Neiza		
Grupo: Amarillos de la Muerte		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	11
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	11
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Neiza não realizou a recolha solicitada. Ao longo das restantes aulas do projeto foi recolhendo algum material revelando, contudo, pouco envolvimento e intencionalidade na seleção de imagens.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	11
		12
		11
		14
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
		13
		11
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	11
		11
		11
		12
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar de modo independente -O aluno revela capacidade de colaborar	11
		11
		11
	Observações: A Neiza realizou todos os exercícios mas de um modo pouco satisfatório revelando pouca capacidade de explorar aspetos formais e semânticos das imagens. A Neiza revela pouca iniciativa e mesmo alguma apatia.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	12
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	17
		17


3	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	11
	- O aluno revela interesse e empenho	11
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	11
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: A Neiza demonstrou pouco empenho e pouca capacidade colaboração na concepção do projeto do grupo revelando falta de iniciativa e alheamento relativamente aos processos abordados	
	Percepção	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	13
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	13
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	13
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
	Produção	13
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	13
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	13
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	13
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	13
	-O aluno revela interesse e empenho	13
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	13
	-O aluno revela capacidade de colaborar	13
	Observações: A Neiza demonstrou pouco envolvimento e empenho na concretização do projeto do grupo revelando muita falta de iniciativa própria e mesmo de capacidade de colaboração. A Neiza deve ser mais estimulada relativamente à autoconfiança e à capacidade de decisão.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Ricardo		
Grupo: NãoPãoNão		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	13
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	13
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Ricardo não realizou a recolha solicitada. Ao longo do projeto, principalmente na última fase, o Ricardo recolheu imagens que revelam interesse e empenho.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	13
		13
		13
		14
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
		13
		13
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	11
		11
		11
		14
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	11
		12
		13
	Observações: O Ricardo demonstrou pouco envolvimento e empenho na realização dos exercícios e mesmo alguma resistência em relação ao projeto e processos propostos declarando “não gostar de fazer colagens”. Questionámos o Ricardo sobre os motivos da sua posição levando-o a questionar-se a si próprio, a questionar os seus preconceitos relativamente aos processos de apropriação.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	17
		17


	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	13
	- O aluno revela interesse e empenho	13
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	14
	-O aluno revela capacidade em colaborar	
	Observações: O Afonso mostrou-se, também durante esta fase, interessado pela temática da apropriação e revelou empenho e envolvimento na conceção do projeto e capacidade de discutir ideias com os colegas e de colaborar para um fim comum.	
3	Perceção	15
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	15
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	14
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	16
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	15
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	15
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	15
	Produção	14
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	15
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	16
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	16
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	15
	-O aluno revela interesse e empenho	16
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	16
	-O aluno revela capacidade de colaborar	16
	Observações: O Ricardo demonstrou, nesta fase, uma mudança de atitude relativamente ao projeto proposto mostrando-se mais interessado e empenhado. Os trabalhos realizados revelam uma recolha e seleção de imagens mais cuidada e intencional e uma maior exploração de aspetos formais e semânticos das imagens.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Romana		
Grupo: Somos Volúpia		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	18
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	18
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	18
	Observações: A Romana realizou a recolha solicitada. A sua recolha é muito diversificada abrangendo muitos tipos de imagens e textos, desde rótulos antigos a fotografias de família, de imagens de paisagens de África a páginas de banda desenhada, etc. A Romana revelou interesse, empenho e envolvimento com o projeto proposto.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	17
		17
		17
		17
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
		17
		17
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	18
		18
		17
		17
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	18
		17
		16
	Observações: A Romana realizou todos os exercícios propostos apresentando soluções imaginativas que revelam capacidade de exploração de aspetos formais e semânticos das imagens. As atitudes observadas em sala de aula revelam capacidade de entrega pessoal e empenho.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
		17
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	17


3	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	17
	- O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: A Romana mostrou-se empenhada na conceção do projeto de publicação do grupo.	
	Percepção	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	17
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	17
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	16
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção	18
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	18
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	17
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	17
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	18
	-O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	17
	-O aluno revela capacidade de colaborar	16
	Observações: A Romana, ao longo da fase de concretização do projeto de publicação, demonstrou interesse e empenho. Os seus trabalhos e atitudes observadas em sala de aula revelam envolvimento e capacidade de exploração e interpretação dos processos de apropriação e a procura de soluções próprias em torno do tema da Volúpia.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Sandra		
Grupo: Amarillos de la Muerte		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Sandra não realizou a recolha de material para apropriação dentro do tempo definido. Ao longo do projeto a Sandra foi recolhendo algum material porém as suas escolhas revelam pouco empenho e pouca intencionalidade.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
		14
		13
		13
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	14
		15
		14
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		12
		12
		14
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	12
		13
		12
	Observações: A Sandra continuou a revelar algum alheamento e falta de iniciativa. Apesar de ter realizado os exercícios demonstrou pouco interesse e empenho e nem sempre correspondeu ao que era pedido. A sua recolha de material foi durante esta fase muito reduzida e não procurou adicionar mais material a partir do material disponibilizado. Nos exercícios em grupo demonstrou pouco espírito de cooperação. Consideramos que a pouca exploração de aspetos formais e semânticos das imagens está por isso mais associada ao alheamento da Sandra do que alguma falta de capacidade imaginativa. Procurámos incentivar mais a Sandra acompanhando mais de perto o seu trabalho.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13

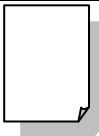
3	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
		17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaboração	12
		13
		12
	Observações: A Sandra continua a demonstrar pouco empenho e iniciativa colaborando muito pouco na conceção do projeto de publicação do grupo.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	13
		13
		13
		13
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
		13
		13
		13
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	13
		13
		13
		13
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	12
		13
		13
	Observações: Observámos uma ligeira melhoria no empenho da Sandra muito por consideração pelos restantes elementos do grupo. Consideramos que a falta de empenho influencia a qualidade do trabalho realizado pela Sandra. Apesar das tentativas de estimular a motivação a mudança na sua atitude não mudou de modo significativo.	
Total final		

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Simão		
Grupo: Amarillos de la Muerte		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	17
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	18
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	18
	Observações: O Simão realizou a recolha de material para apropriação contudo centrou demasiado a sua recolha num tema específico. O Simão revelou empenho e envolvimento com o projeto proposto demonstrando também na apresentação que fez da sua recolha capacidade de reflexão e de expressão de entendimento relativamente a objetivos artísticos.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	17
		17
		17
		17
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
		17
		18
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	18
		18
		17
		17
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	18
		17
		16
	Observações: O Simão demonstrou empenho e envolvimento ao longo desta fase, os trabalhos realizados revelam entendimento sobre os processos abordados e capacidade de exploração de aspetos formais e semânticos presentes nas imagens e de procura de soluções imaginativas.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de	17
		17

	apropriação abordados	
	Pessoal e social:	17
	- O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	14
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: O Simão demonstrou empenho na conceção do projeto de publicação do grupo revelando capacidade de discutir ideias e de iniciativa, contudo pode desenvolver mais a capacidade de cooperação para um fim comum em vez de adotar uma posição quase externa ao grupo.	
3	Perceção	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	17
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	16
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	
	Reflexão e Interpretação	
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	17
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	17
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	18
	Produção	17
	-Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	17
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	17
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	16
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	
	Pessoal e social	18
	-O aluno revela interesse e empenho	17
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	16
	-O aluno revela capacidade de colaborar	
	Observações: O Simão demonstrou empenho na concretização do projeto de publicação parecendo mais integrado no grupo. O trabalho realizado teve um carácter bastante coletivo e revelou entendimento e capacidade de exploração dos processos abordados e de aspetos formais e semânticos das imagens com a procura de soluções imaginativas.	
	Total final	

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Sofia		
Grupo: 3 Ângulos		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	12
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	12
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: A Sofia não realizou a recolha solicitada. Durante as restantes fases do projeto foi reunindo material reunido por si e a partir de material trazido pela professora. A Sofia demonstra-se alheada envolvendo-se pouco com o projeto proposto.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	13
		13
		12
		14
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
		13
		12
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	13
		13
		12
		14
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	12
		14
		13
	Observações: Sofia continuou a demonstrar pouco empenho e uma certa apatia relativamente ao projeto proposto revelando falta de iniciativa e envolvimento. A Sofia não realizou todos os exercícios e os exercícios realizados ficam aquém das suas potencialidades. Procurámos durante as aulas estimular a sua motivação contudo não houve muita abertura da parte da aluna ao diálogo.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	12
	Produção:	17

3	-O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	13
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	13
	-O aluno revela capacidade de colaborar	12
	Observações: A Sofia demonstrou algum interesse	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos	13
	-O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados	13
	-O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	14
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas	13
	-O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões	13
	-O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	13
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	13
	-Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados	13
	-Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos	13
	-Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	13
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho	12
	-O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente	13
	-O aluno revela capacidade de colaborar	13
	Observações: A Sofia continuou a demonstrar pouco envolvimento empenho, atitude que transparece nos trabalhos realizados.	
Total final		

PRODUÇÃO ARTÍSTICA CERÂMICA DESENHO A 12º Ano Turma C		
PROJETO: DO MUNDO PARA A SALA DE AULA DA SALA DE AULA PARA O MUNDO AVALIAÇÃO CONTÍNUA (FORMATIVA E SUMATIVA)		
Identificação do Aluno:		
Nome: Tomás		
Grupo: Amarillos de la Muerte		
Fases	Competências	Valores 0 a 20
0	Percepção: - A recolha revela capacidade de distinguir diferentes tipos de imagens	16
	Produção: - A recolha revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno	16
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho	9
	Observações: O Tomás não realizou a recolha solicitada no prazo definido. Ao longo das restantes fases do projeto o Tomás foi realizando a sua seleção a partir de material disponibilizado pela professora e a partir de material reunido por si. A seleção revela intencionalidade e envolvimento no projeto.	
1	Percepção: -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	17
		17
		17
		17
	Reflexão e Interpretação: -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos, revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
		17
		17
	Produção: -Os exercícios realizados revelam capacidade de exploração e de procura -Os exercícios realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os exercícios realizados revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os exercícios realizados revelam habilidade técnica	17
		17
		17
		17
	Pessoal e social: -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		17
		18
	Observações: O Tomás demonstrou interesse e empenho pelos processos abordados revelando nos seus trabalhos capacidade de exploração de aspetos formais e semânticos presentes nas imagens. O envolvimento do Tomás manifestou-se também relativamente ao trabalho coletivo procurando criar um ambiente de partilha entre o grupo ao trazer material como livros relacionados com o tema para mostrar aos colegas. O Tomás teve um papel importante na dinâmica de trabalho do grupo e nas relações entre os seus elementos.	
2	Reflexão e Interpretação: -O aluno revela capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17

3	Produção: -O projeto concebido revela capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado de temáticas ou problemáticas que interessam ao grupo de trabalho -O projeto concebido revela uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos de apropriação abordados	17
		17
	Pessoal e social: - O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		17
		18
	Observações: O Tomás mostrou-se empenhado na conceção do projeto de publicação assumindo um papel importante e ativo relativamente à coesão do grupo e ao carácter coletivo do projeto.	
	Perceção -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos formais mostrando consciência dos elementos da linguagem visual -O aluno revela capacidade de discriminar aspetos semânticos mostrando consciência dos seus contextos sociais, culturais e históricos -O aluno revela capacidade de discriminar os procedimentos abordados -O aluno revela consciência das propriedades físicas dos materiais	17
		17
		17
		16
	Reflexão e Interpretação -O aluno demonstra capacidade e disposição para avaliar os aspetos fortes e menos fortes dos seus trabalhos revelando entendimento sobre as suas escolhas -O aluno demonstra capacidade e disposição para usar sugestões -O aluno revela a capacidade de aprender a partir de trabalhos artísticos e a capacidade de analisar e expressar entendimento relativamente a objetivos artísticos	17
		17
		17
	Produção -Os trabalhos realizados revelam capacidade de exploração e de procura de um modo aprofundado, de temáticas ou problemáticas que interessam ao aluno -Os trabalhos realizados revelam uma abordagem imaginativa e exploratória dos processos abordados -Os trabalhos revelam capacidade de expressão de ideias ou sentimentos -Os trabalhos realizados revelam habilidade técnica	17
		17
		17
		17
	Pessoal e social -O aluno revela interesse e empenho -O aluno revela capacidade de trabalhar independentemente -O aluno revela capacidade de colaborar	17
		17
		18
	Observações: O Tomás continuou a revelar empenho e interesse pelos procedimentos abordados e pela concretização do projeto de publicação do grupo assumindo um papel importante neste incentivando os colegas e partilhando com estes críticas construtivas sobre as suas intervenções.	
	Total final	

Anexo I: Portfólio dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos

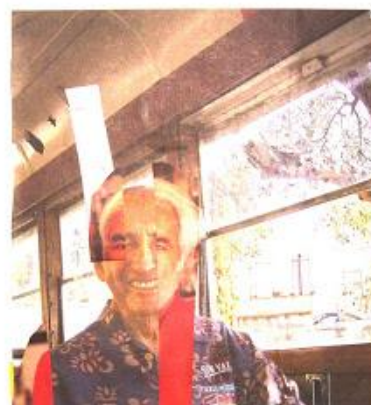
DO MUNDO PARA A SALA DE AULA, DA SALA DE AULA PARA O MUNDO

Turma 12º C – Produção Artística – Cerâmica - 2013

Escola Secundária Artística António Arroio

Fase 1. Introdução do conceito de apropriação artística e exploração dos seus processos.

Exercício 1. Associação entre duas imagens





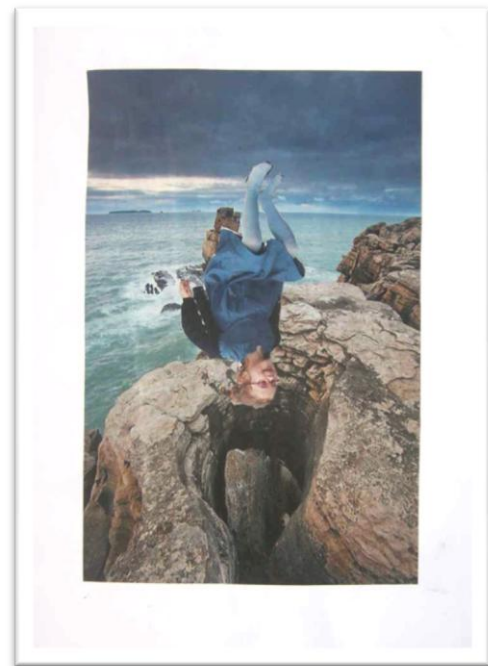
Figuras 1, 2, 3 e 4. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo Somos Volúpia: Inês, Ana, Lídia, Francisco e Romana, respetivamente.



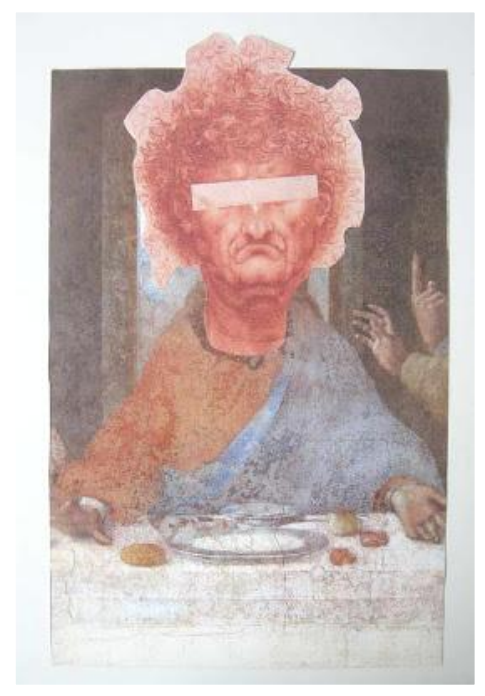


Figuras 5, 6, 7, e 8. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo 3Ângulos: Afonso, Beatriz, Carolina M. e Sofia, respetivamente.





Figuras 9, 10, 11, e 12. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo NãoPãoNão: Duarte, André, Hugo e Mariana, respetivamente.

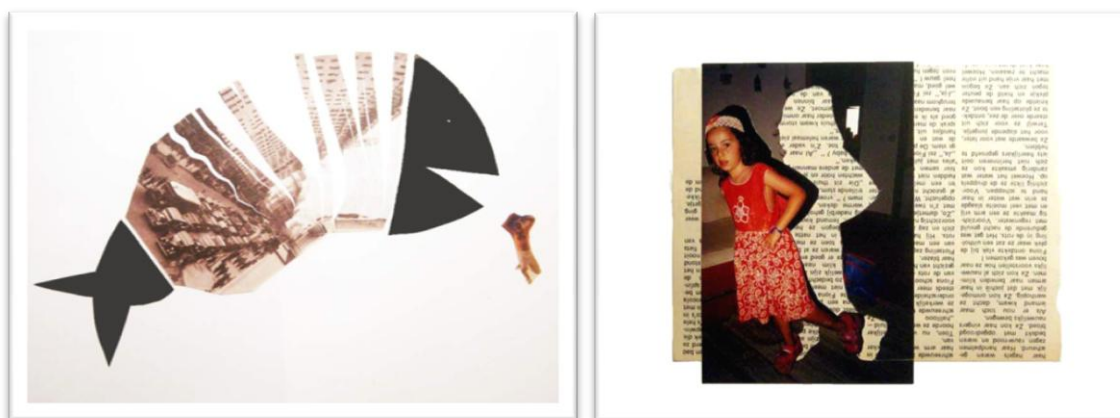




Figuras 9, 10, 11, e 12. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo Amarillos de la Muerte: Miguel, Tomás, Sandra e Simão.

Exercício 2. Associação entre figuras presentes nas imagens e formas não presentes nas imagens, desenhadas nestas através do recorte.



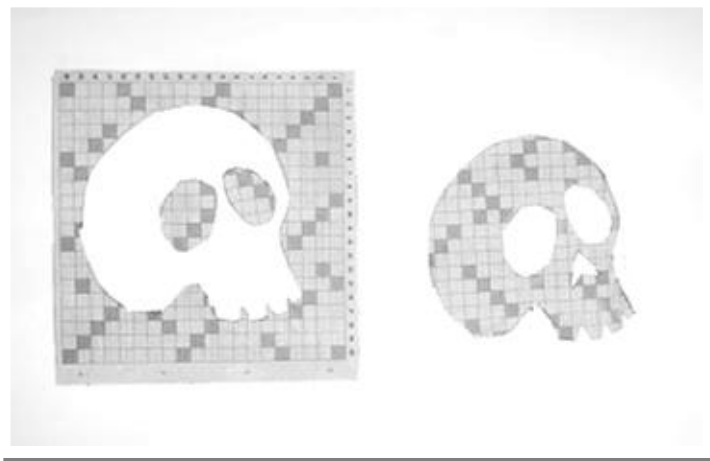


Figuras 13, 14, 15, e 16. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo *Somos Volúpia*: Ana, Francisco, Inês e Romana, respetivamente.

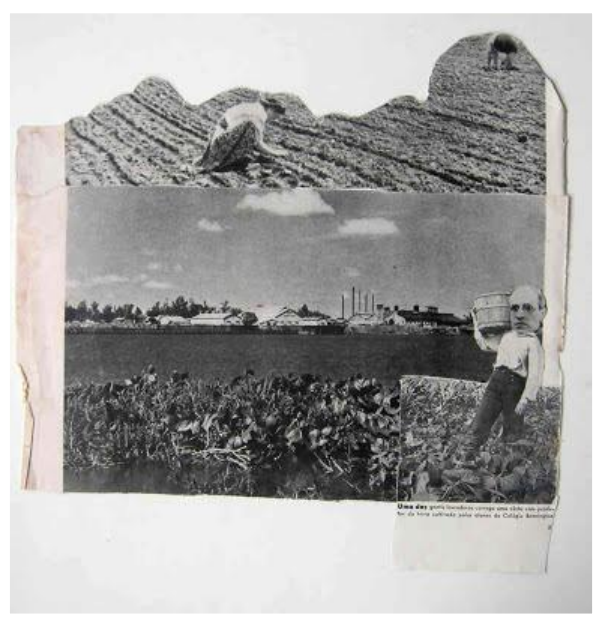




Figuras 13, 14, 15, e 16. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo 3Ângulos: Afonso, Carolina M. e Beatriz , respetivamente.



Figuras 17, 18 e 19. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo NãoPãoNão, André, Mariana e Hugo, respectivamente.





Figuras 20, 21 e 22. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo *Amarillos de la Muerte*: Neiza, Sandra, Miguel, Simão e Tomás, respetivamente.

Exercício 3. *Das coisas nascem (outras) coisas*: composição de uma imagem a partir de fragmentos de imagens cuja sua utilização os afasta do que originalmente representam (exercício coletivo).



Figura 23. Trabalho realizado pelos elementos do grupo *Somos Volúpia*.

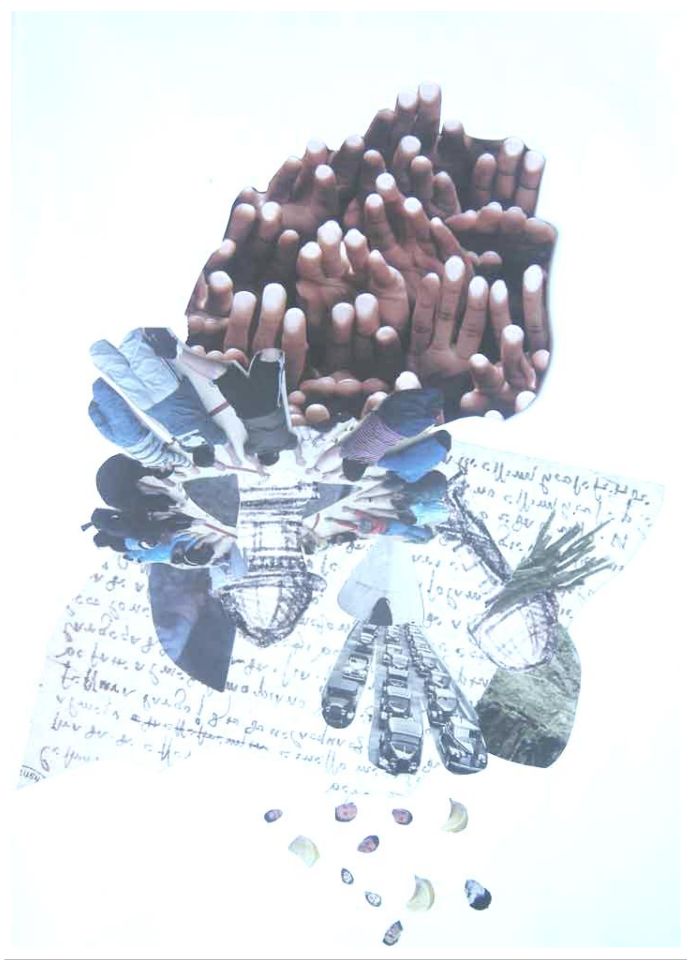


Figura 24. Trabalho realizado pelos elementos do grupo 3Ângulos.



Figura 25. Trabalho realizado pelos elementos do grupo NãoPãoNão.

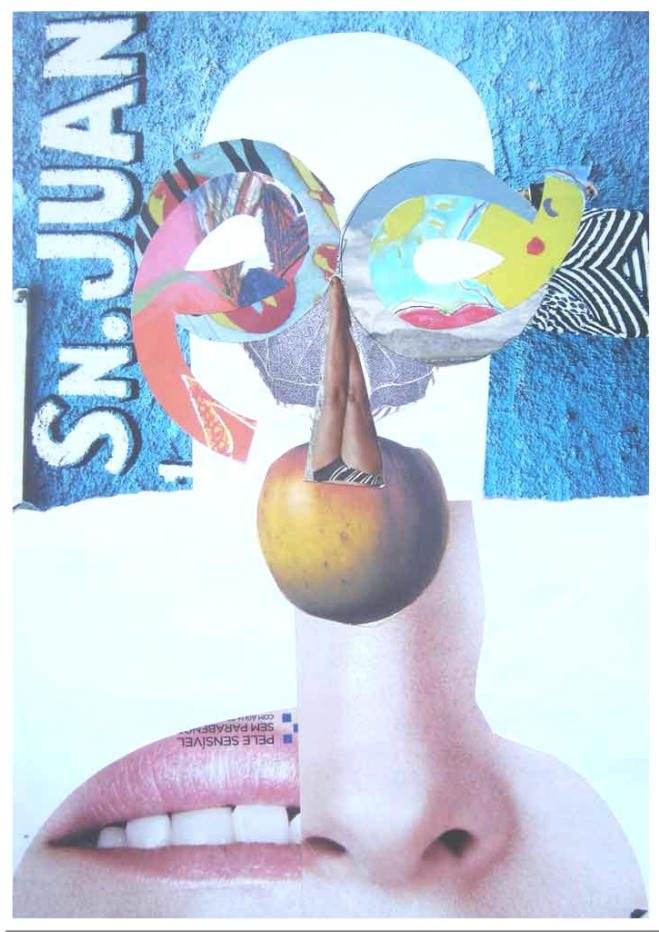


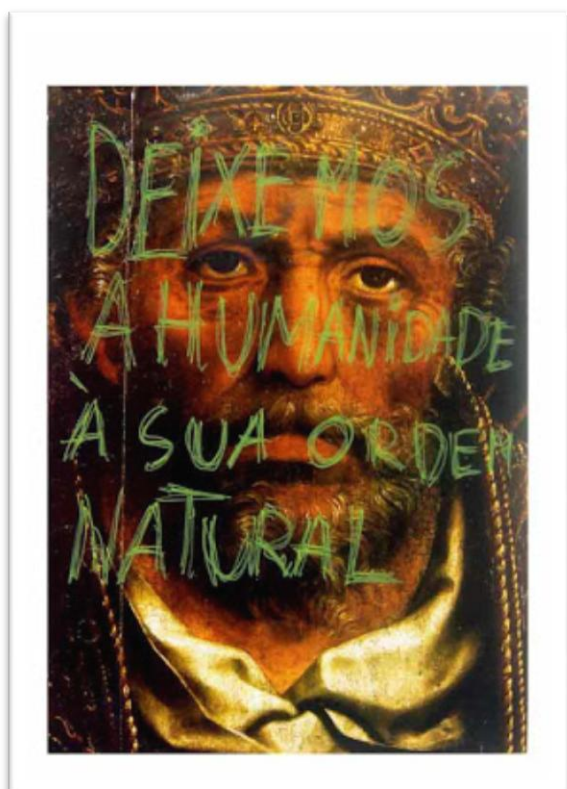
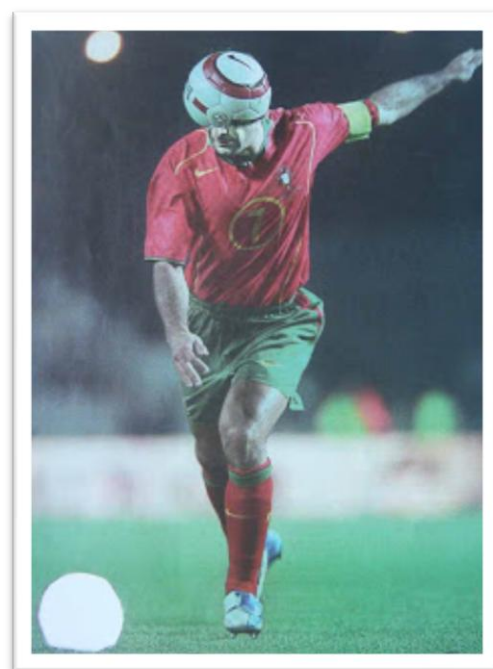
Figura 26. Trabalho realizado pelos elementos do grupo *Amarillos de la Muerte*.

Exercício 4. Intervenção sobre uma imagem.

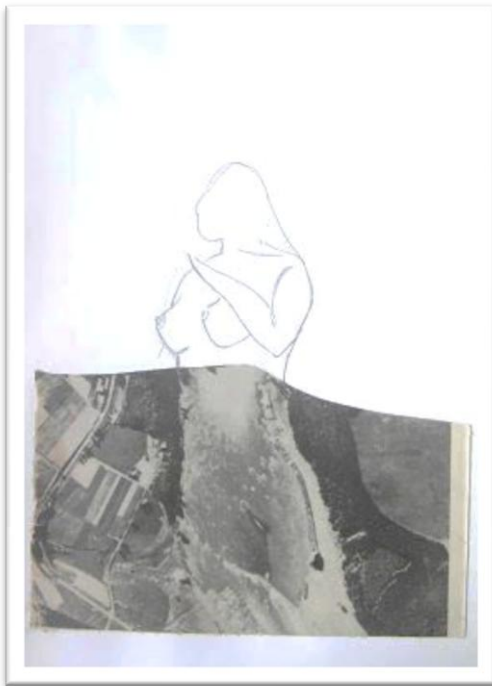




Figuras 27, 28, 29 e 30. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo *Somos Volúpia*: Romana, Ana, Francisco e Lúcia, respectivamente.

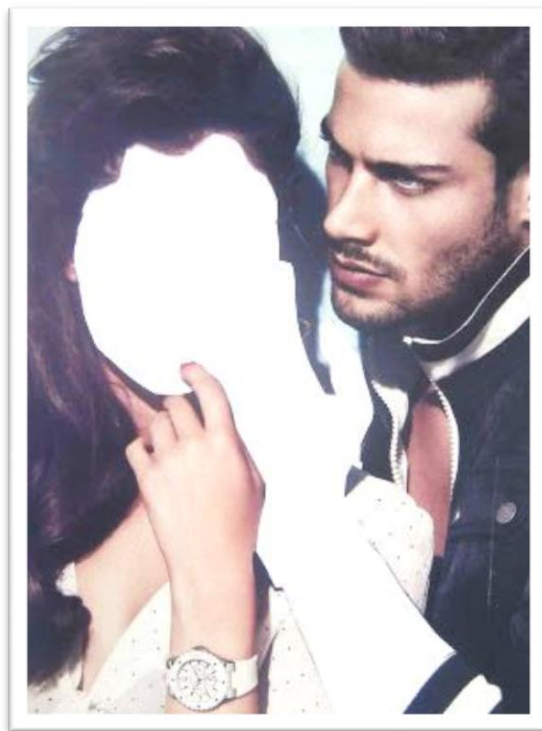


Figuras 31, 32, 33 e 34. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo 3Ângulos: Carolina M., Carolina L., Afonso e Sofia, respectivamente.



Figuras 51, 36, 37, 38 e 39. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo NãoPãoNão: Ricardo, não identificado, Hugo, não identificado e Mariana, respectivamente.

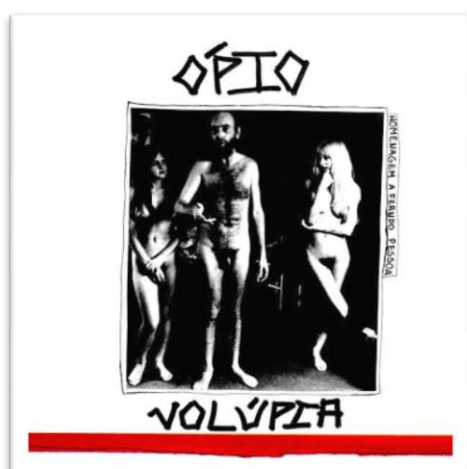


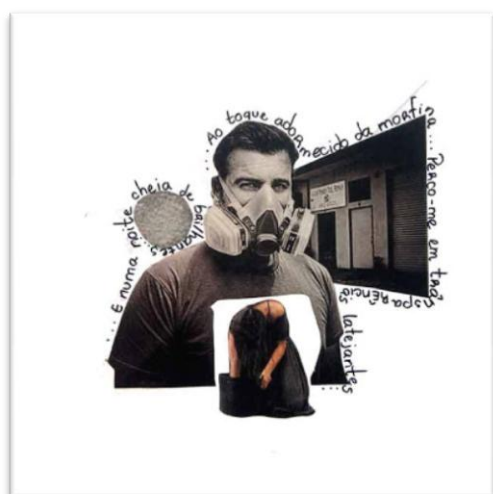
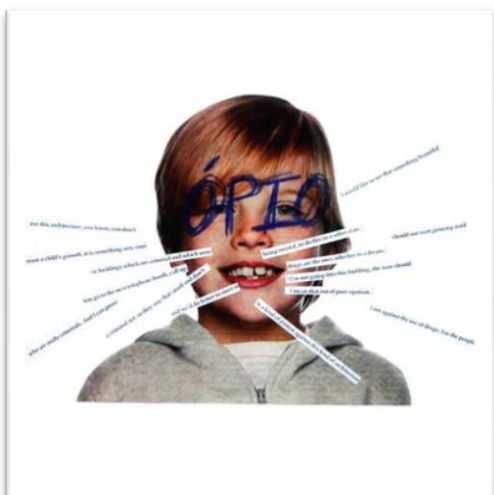


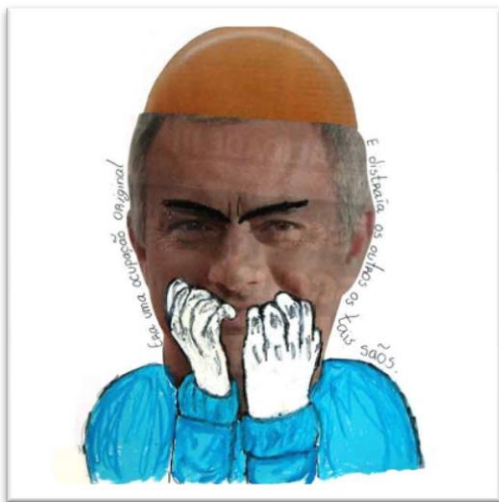
Figuras 40, 41, 42, 43 e 44. Trabalhos realizados pelos elementos do grupo Amarillos de la Muerte: Miguel, Tomás, Sandra e Neiza, respectivamente.

Fase 3. Concretização dos projectos de publicação concebidos pelos alunos.

Trabalhos realizados pelos elementos do grupo *Somos Volúpia* para o seu projeto de publicação intitulado *Ópio*, homenagem a Fernando Pessoa.

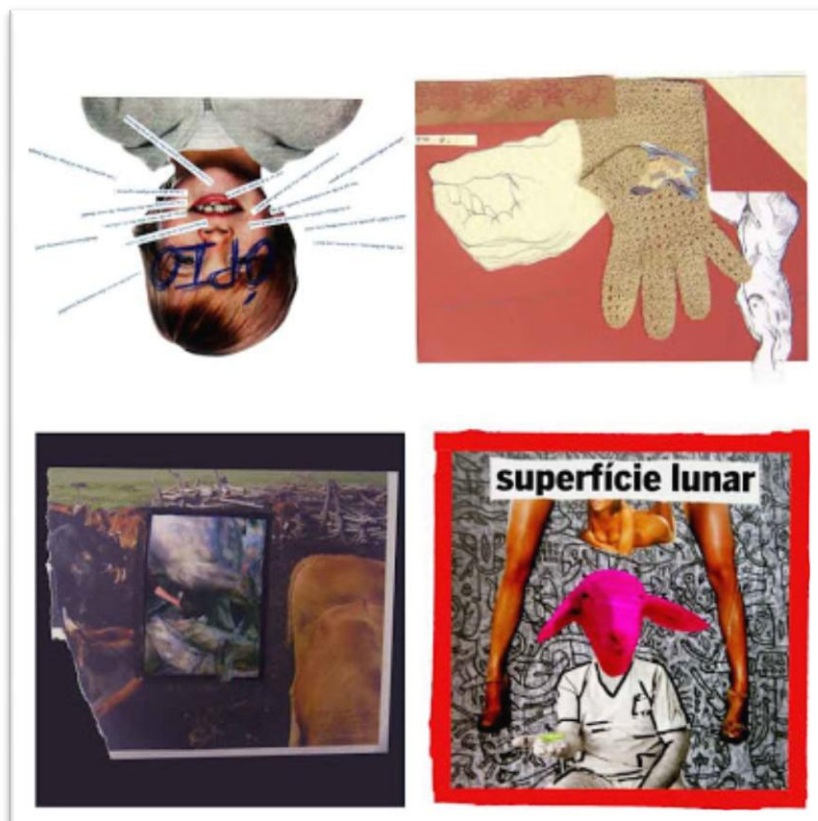
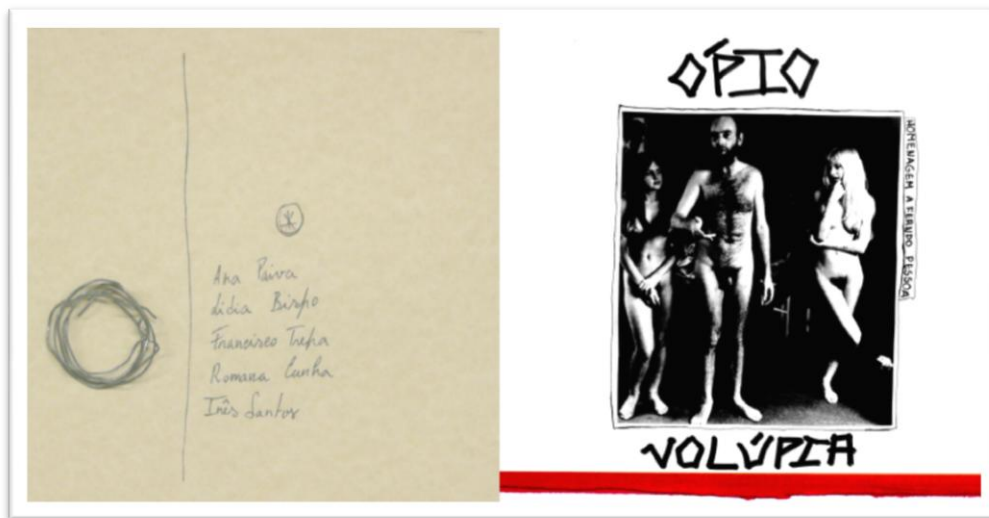


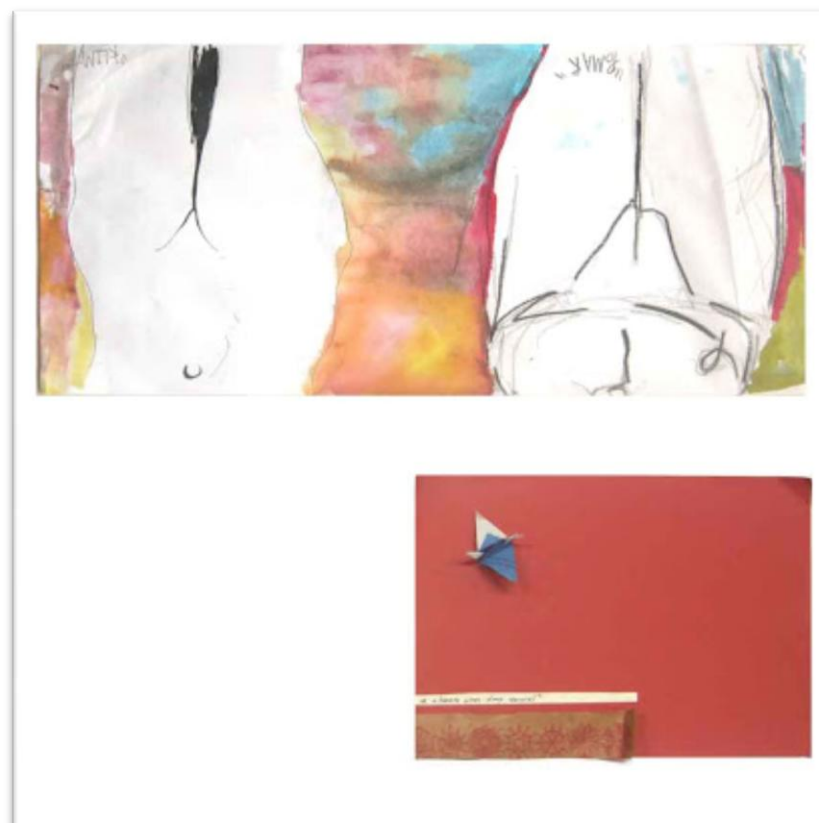
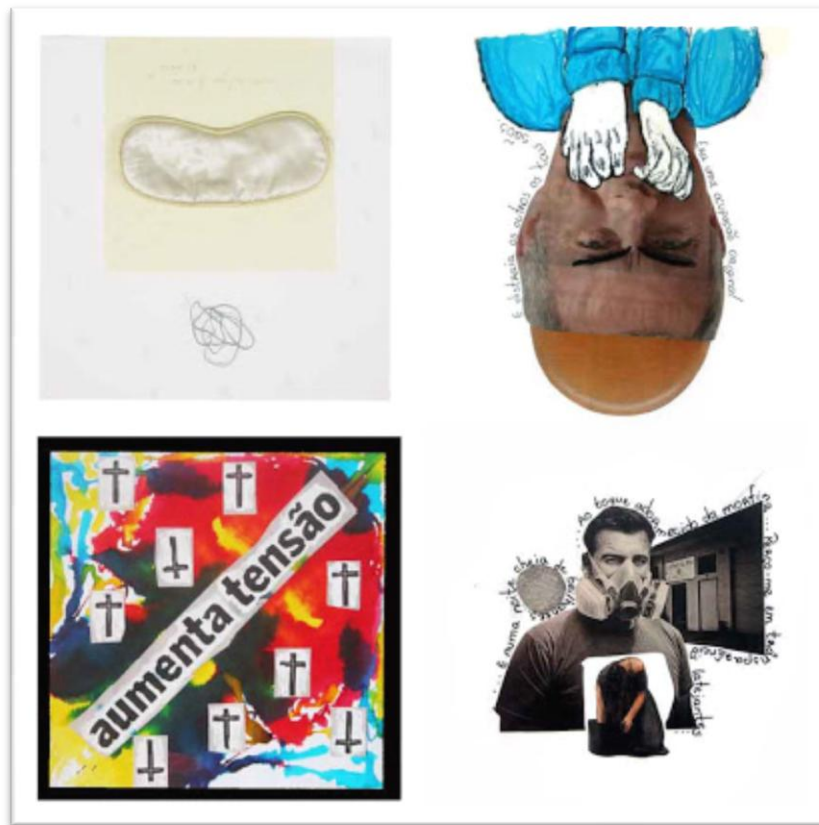




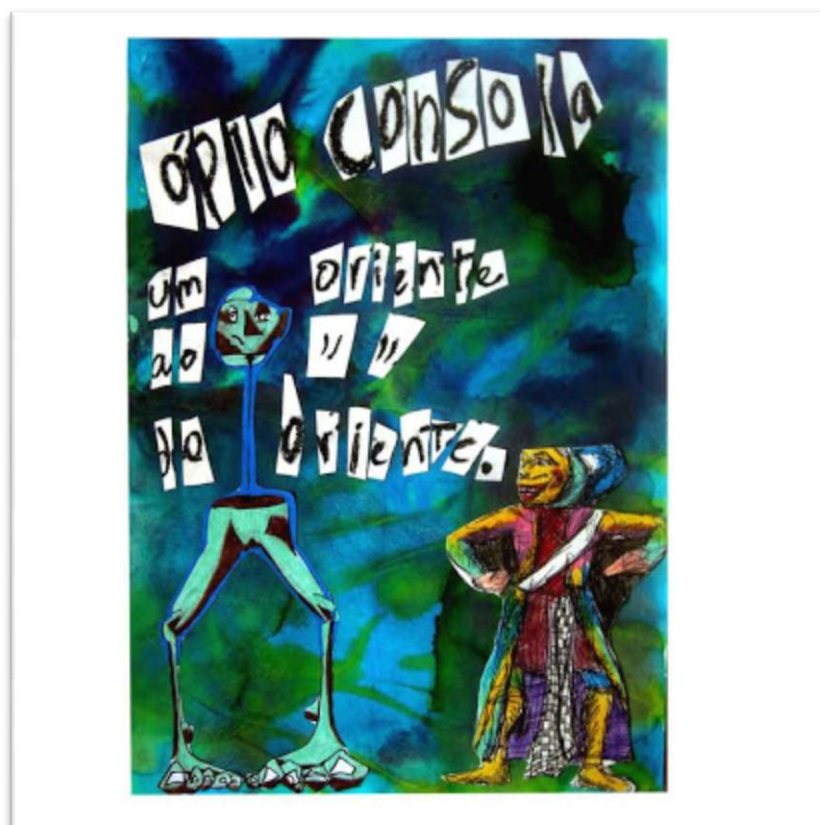


Maquete da publicação *Ópio*, homenagem a Fernando Pessoa

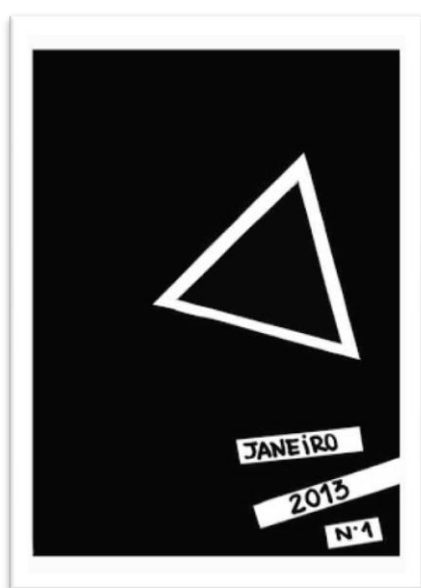


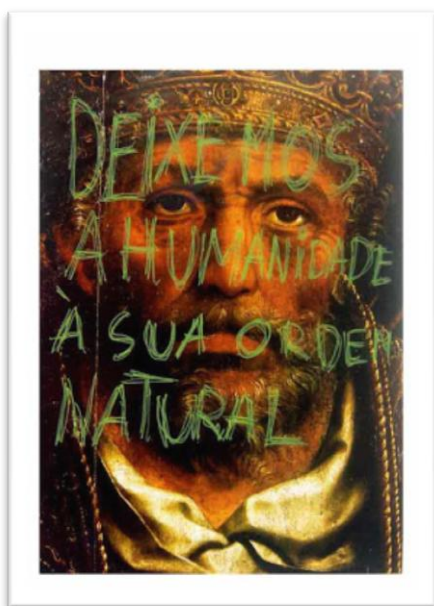




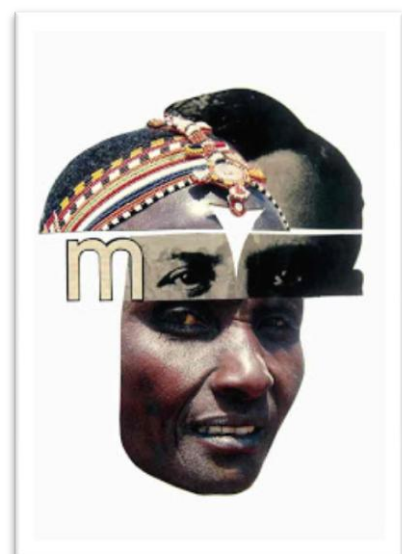
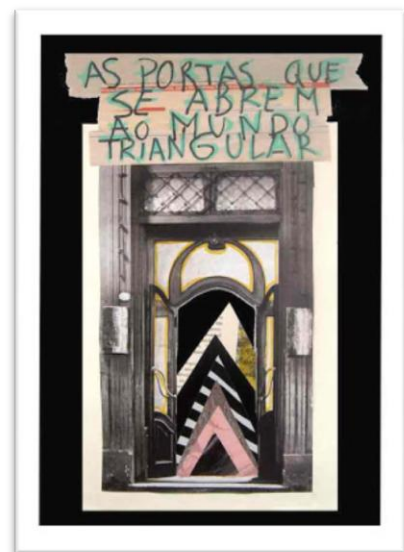
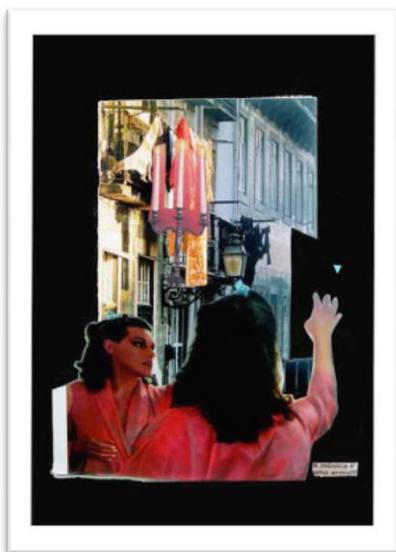


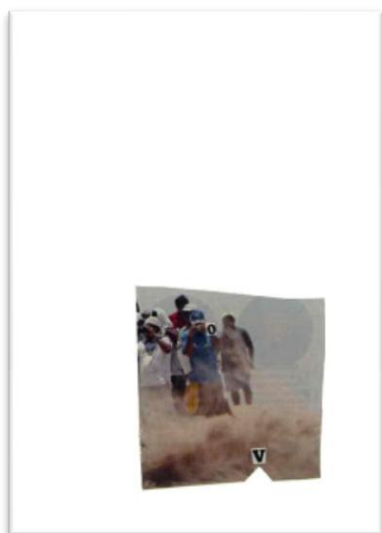
Trabalhos realizados pelos elementos do grupo 3Ângulos para o seu projeto de publicação intitulado *Triângulo*



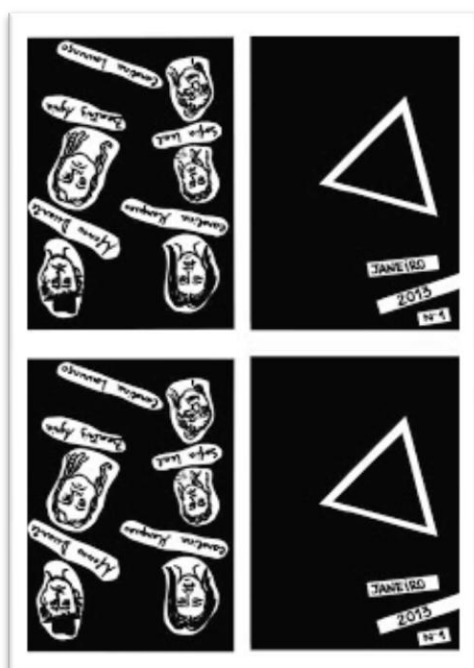


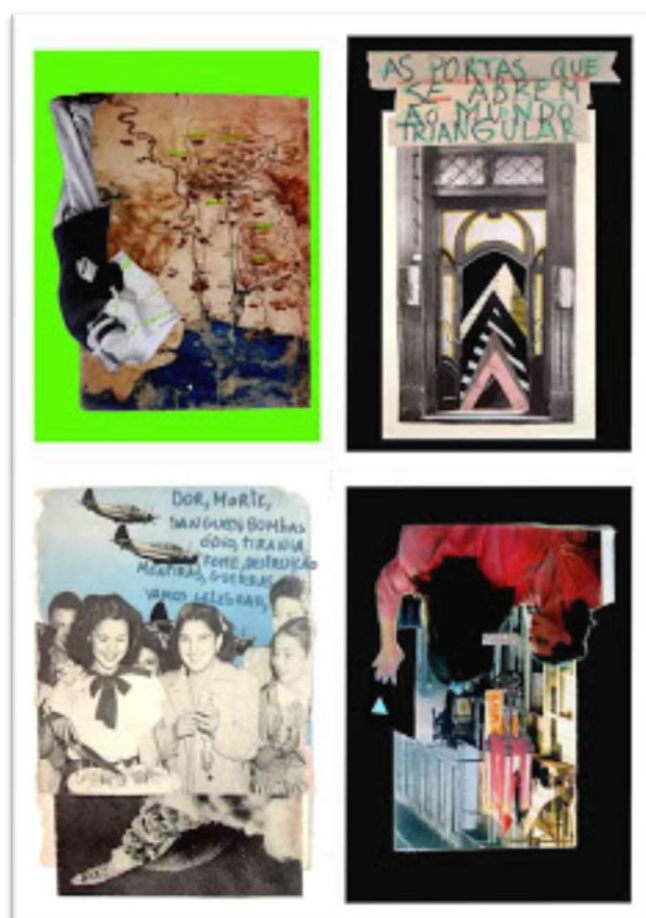
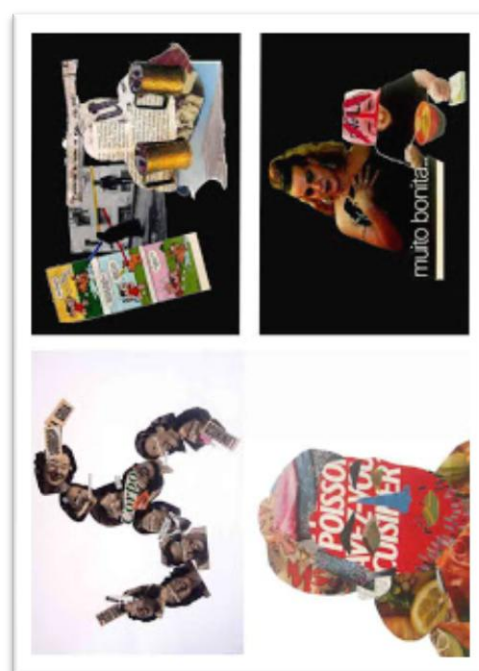
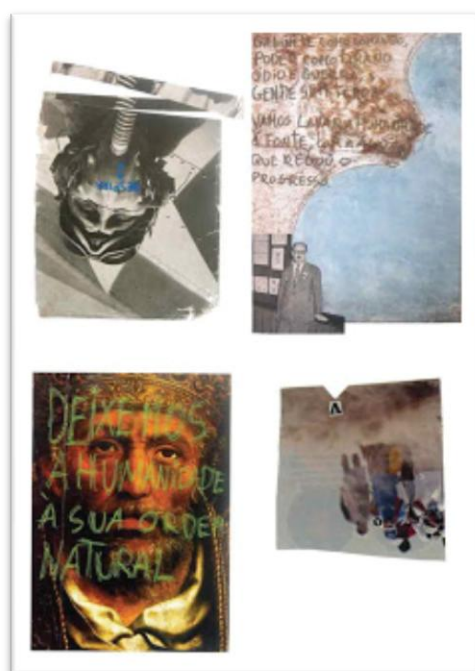




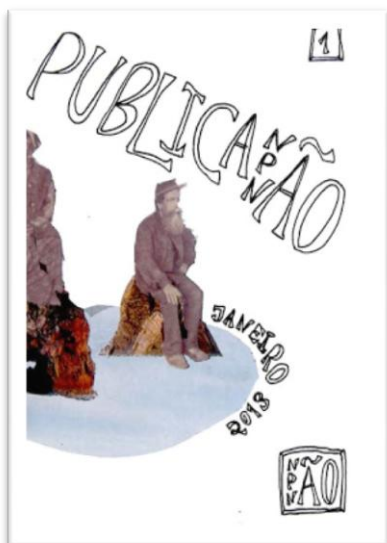


Maquete da publicação *Triângulo*





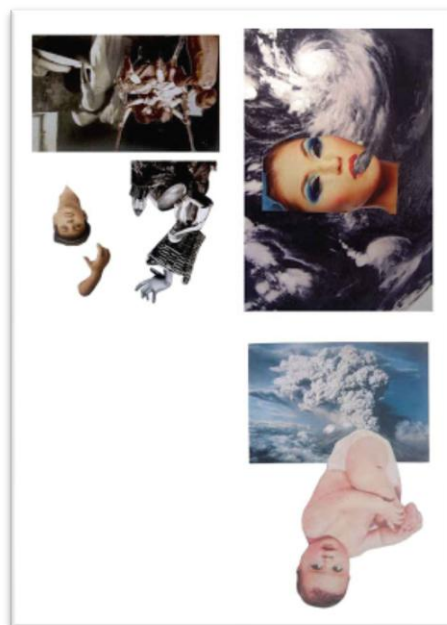
Trabalhos realizados pelos elementos do grupo *NãoPãoNão* para o se projeto de publicação intitulado *PublicaNãoPãoNão*







Maquete da publicação *PublicaNãoPãoNão*



O desdobrável realizado pelo grupo *Amarillos de la Muerte* intitulado *Cadáver*



Anexo J: Parecer da Professora Cooperante Fernanda Soares



ESCOLA SECUNDÁRIA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO
2012.2013

Parecer do desempenho da mestrandia Teresa Verdier, enquanto estagiária, na Escola Secundária Artística António Arroio, na Turma C de 12º Ano, do Curso de Produção Artística com especialização em Cerâmica, no ano letivo 2012/2013.

PRÁTICA SUPERVISIONADA

Parecer da avaliação do desempenho da prática supervisionada, de acordo com o estabelecido no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

A formanda teve a oportunidade de assistir e colaborar com um conjunto diversificado de atividades relativas à prática docente, nomeadamente ao nível da gestão do programa estabelecido para esta disciplina, na planificação do grupo disciplinar, respetiva planificação adaptada à turma e implementação dos exercícios previstos para o primeiro período letivo.

OS EXERCÍCIOS DESENVOLVIDOS:

- Desenho de observação, análise, interpretação e representação de modelos naturais e artificiais (estruturação, apontamento, enquadramento, modelação dos volumes, cor própria e valor tonal), exploração dos modos de registo (linha, mancha e misto) e materiais (riscadores e meios líquidos);
- Desenho de análise, síntese e movimento do corpo humano, com exploração de meios expressivos.

Foi dada a oportunidade à formanda de acompanhar ativamente no desenvolvimento dos exercícios, tendo desempenhado um papel colaborante com o professor e de reforço formativo e positivo junto dos alunos.

Quanto ao projeto “Do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo” apresentado pela formanda como a sua proposta de trabalho a desenvolver enquanto estagiária na escola António Arroio e exercício a integrar a planificação prevista para a turma no primeiro período, depois de devidamente apresentado e justificado com a devida planificação e observação da transversalidade às competências a atingir pelos alunos, foi dada à estagiária a oportunidade de o por em prática. Para o exercício foram previstas oito aulas (blocos de 90 minutos) que a formanda geriu, de acordo com a sua planificação, distribuindo por etapas as várias fases do projeto.

Organizou os alunos em grupos de trabalho e depois de esclarecidos acerca dos processos e dos objetivos, relacionou o projeto com a disciplina, criando espaço de reflexão para o entendimento da abrangência do desenho e a sua compreensão enquanto área artística. A formanda revelou uma boa capacidade de relação com os alunos desta faixa etária adolescentes e adolescentes na fase de transição para a idade adulta), tendo conseguido criar um bom ambiente de empatia professor/aluno. Incentivou o empenho na pesquisa e recolha de materiais, o envolvimento pessoal ativo, trabalhou a consciência da importância da organização no trabalho do grupo assim como a boa distribuição de tarefas de modo a responsabilizar cada elemento e a consciência de grupo.

O projeto promoveu ainda o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais a uma formação integrada dos alunos e uma maior proximidade e identificação dos alunos com o trabalho escolar, desafiando-os a ocupar um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem através do desenvolvimento dos seus próprios projetos num contexto de trabalho coletivo.

A formanda revelou ter uma boa capacidade de conceção, organização e dinamização de um projeto didático-pedagógico, nas suas diferentes fases de planificação e concretização. Demonstrou também sensibilidade e atenção às reações individuais e coletivas dos alunos, procurando desenvolver estratégias adequadas a cada situação, a cada aluno ou grupo de alunos, interagindo frequentemente com estes.

Manifestou ainda capacidade de autocritica e de análise das situações de aprendizagem demonstrando a consciência de que o exercício da docência é um processo construtivo que exige reflexão e contínua reformulação.

Lisboa, 1 de Julho de 2013

A Professora Cooperante Fernanda Soares